



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Helena Márcia Pereira Pinheiro Sousa Bastos

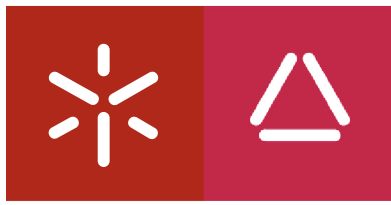
**Município de Vale de Cambra: um espaço de Educação para os Media
destinado a Crianças em idade pré-escolar**

UMinho | 2006

Helena Márcia Pereira Pinheiro Sousa Bastos

**Município de Vale de Cambra:
um espaço de Educação para os Media
destinado a Crianças em idade pré-escolar**

Dezembro de 2006



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Helena Márcia Pereira Pinheiro Sousa Bastos

**Município de Vale de Cambra:
um espaço de Educação para os Media
destinado a Crianças em idade pré-escolar**

Mestrado em Ciências da Comunicação
Área de Especialização em Comunicação, Cidadania e Educação

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Sara de Jesus Gomes Pereira

Dezembro de 2006

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA
EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Agradecimentos

Aos meus pais, à minha irmã e à minha avó Elvira por todo o carinho, por toda a dedicação, por toda a cumplicidade, amizade e amor incondicional que me permitiram chegar aqui. À minha Tia Joana.

Ao Rui, por tudo.

À Professora e orientadora da dissertação Sara Pereira pela disponibilidade, ajuda e motivação.

A todas as pessoas que de uma forma disponível e sincera se manifestaram receptivas e participaram nas entrevistas realizadas neste trabalho.

À quase Mestre amiga Fátima Serra pelos momentos em que crescemos mais juntas e pela amizade construída no percurso deste longo caminho.

Às companheiras e companheiros de percurso: Sofia, Sandra Matias, Susaninha, Odete e Emanuel, pela força e pelo “nunca desistas”.

Resumo

Este trabalho, intitulado *Município de Vale de Cambra: um Espaço de Educação para os Media, Destinado a Crianças em Idade Pré - Escolar*, tem como objectivo principal apresentar uma proposta de um projecto de Educação para os Media, para crianças entre os 3 e os 5 anos, a ser desenvolvido pela Câmara Municipal de Vale de Cambra, mais especificamente, na Biblioteca Pública, com a colaboração dos seus meios técnicos e humanos.

A proposta em questão é fundamentada por um quadro teórico que apresenta e discute as perspectivas mais recentes sobre a relação entre os meios de comunicação e as crianças, a educação para o media e o papel das autarquias locais no desenvolvimento da comunidade. Defende-se que o desenvolvimento de projectos de natureza igual ou semelhante ao que aqui se propõe poderá estar ligado às atribuições educacionais e de formação das autarquias junto das populações, desenvolvendo com estas uma relação de proximidade a vários níveis.

Dado que a implementação deste projecto requer o envolvimento de vários actores locais, procurámos auscultar as suas opiniões e conhecer a sua abertura a esta proposta. Para isso, realizámos entrevistas a vários profissionais com diferentes categorias como a Directora da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra, a responsável pela Divisão de Educação e Acção Social, o Presidente da Câmara Municipal, as técnicas superiores de animação social e cultural, as Educadoras de Infância que trabalham no Município e uma Jornalista. Estes profissionais têm não só responsabilidades educativas e de gestão no/do município, mas são também, pais e mães de jovens e crianças, algumas delas com a idade a que dirigimos a nossa proposta.

A realização deste trabalho permitiu-nos confirmar a relevância da criação de um espaço de Educação para os Media no contexto autárquico, não só pela capacidade de intervenção das câmaras municipais junto da comunidade local, mas também pela actualidade e pertinência do domínio proposto no projecto. Pretendendo-se, a curto prazo, a sua efectiva implementação, avançamos já com algumas estratégias de acção e com propostas de logótipo e de materiais para uma divulgação eficaz junto da população em geral e das crianças em idade pré-escolar em particular.

Abstract

This work, entitled *Municipality of Vale de Cambra: A Space of Education for the Media, directed to Pre-school Children*, has as main objective to present a proposal of a project of Education for the Media, for children between three and five years old, to be developed by the Town Hall of Vale de Cambra, more specifically in the Public Library, with the cooperation of its technical and human resources.

This proposal is settled by a theoretical support that presents and discusses the most recent perspectives about the relationship between means of communication and children education for the media and the role of local autarchies in the community development. It is defended that the development of equal or similar projects to the one proposed here can be linked to educational and formative attributions of autarchies for the population, developing with them a relationship of proximity at several levels.

Since the implement of this project requires the involvement of several local agents, we tried to ask for their opinions and to know their ability to this proposal. According to this, we have made interviews to several professionals of different categories, such like the director of the Municipal Library of Vale de Cambra, the responsible person for the Division of Education and Social Action, the President of the Town Hall, the superior technicians of social and cultural animation, pre-school teachers who work in the municipality and a journalist. These professionals have not only educational and management responsibilities in the municipality but are also parents of youngsters and children, some of them at the age to whom our proposal is directed.

This work permitted us to confirm the relevance of the creation of a space of Education for the Media in the autarchic context, not only for the capacity of intervention of the town halls in the local community, but also for the actuality and pertinence of the subject proposed in the project.

As we wish, in a short time, its effective implement, we propose some strategies of action and proposals of logo and materials in order to make them known by the population in general and pre-school children in particular.

Índice

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE	4
INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 CRIANÇAS E MEDIA	10
1. OS MEDIA NA VIDA DAS CRIANÇAS	10
2. A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA.....	18
2.1. <i>As mudanças operadas pelos meios no conceito de Infância.....</i>	<i>20</i>
CAPÍTULO 2 EDUCAR PARA OS MEDIA: A URGÊNCIA INADIÁVEL	23
1. A URGÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA	23
2. EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA: APROXIMAÇÃO AO CONCEITO.....	28
CAPÍTULO 3 EDUCAR PARA OS MEDIA EM CONTEXTO LOCAL: O PAPEL DAS AUTARQUIAS.....	37
1. AS AUTARQUIAS NO DESENVOLVIMENTO LOCAL.....	39
1.1. <i>As Autarquias: das teorias conceptuais à sua intervenção na Educação.....</i>	<i>42</i>
2. O PAPEL DAS AUTARQUIAS NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA OS MEDIA.....	53
2.1. <i>Projectos de Educação para os Media em contexto local.....</i>	<i>56</i>
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA E CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO	61
1. APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO	61
2. METODOLOGIA DE TRABALHO	63
2.1. <i>Elaboração da proposta de um projecto educativo</i>	<i>63</i>
2.2. <i>A entrevista.....</i>	<i>65</i>
2.2.1. <i>Constituição do grupo de inquiridos.....</i>	<i>68</i>
2.3. <i>A análise de conteúdo das entrevistas</i>	<i>69</i>
3. O CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO	70
1. <i>Vale de Cambra: Caracterização Geral do Município</i>	<i>70</i>
2. <i>Biblioteca Municipal: de Portas abertas para receber a Educação para os Media.....</i>	<i>72</i>
CAPÍTULO 5 O PROJECTO: LINHAS GERAIS PARA A SUA APLICAÇÃO.....	76
1. OBJECTIVOS E CARACTERÍSTICAS DO PROJECTO	78
1.1. <i>Um espaço para as crianças</i>	<i>81</i>
2. PRINCIPAIS ÁREAS DE ACTUAÇÃO.....	83
2.1. <i>A magia e a sedução dos media no quotidiano infantil.....</i>	<i>84</i>
2.2. <i>Pertinência da educação para os media com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade</i>	<i>87</i>
2.3. <i>O papel dos pais e da família no uso criterioso dos media</i>	<i>89</i>
3. FORMAS DE ABORDAGEM	95
3.1. <i>A importância da componente prática.....</i>	<i>95</i>
3.2. <i>As Parcerias: Educar em Rede</i>	<i>100</i>

4. COMPONENTES DE DIVULGAÇÃO, INFORMAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO PARA O PROJECTO	103
4.1. <i>A Imagem Corporativa</i>	105
4.2. <i>A Publicidade</i>	105
4.3. <i>A Promoção</i>	106
CONCLUSÃO	108
BIBLIOGRAFIA.....	112
ANEXOS	124

Introdução

Nas últimas duas décadas fala-se da educação para os media como uma necessidade cada vez mais premente. Em termos gerais, esta urgência deve-se à representatividade que os media têm na vida das pessoas e concretamente, na vida das crianças. Em termos mais específicos, educar para um uso critico, activo e selectivo dos media advém de uma multiplicidade de factores que vão desde o uso que deles é feito em termos educativos, sociais e até pedagógicos, passando pela própria influência que os meios exercem nos comportamentos e na personalidade dos mais jovens.

O quotidiano está, hoje, povoado por uma infinidade de possibilidades mediáticas que vão para além da televisão e, a cada minuto, surge uma nova possibilidade de mediação. São os *novos media*, assim denominados e que classificam meios como a Internet, os computadores, os jogos de vídeo ou outros instrumentos que permitem uma interactividade à escala do globo terrestre, apelando à atenção e sensibilidade dos indivíduos, povoando o seu dia-a-dia, no trabalho e em casa.

A emergência de novos meios dá-se perante um público altamente receptivo às suas potencialidades, os jovens e as crianças, e faz com que esta panóplia de inovação se vá desenvolvendo e aperfeiçoando numa procura constante de satisfação total dos instintos de curiosidade e conhecimento das crianças. Na interacção entre as crianças e os meios de comunicação, torna-se cada vez mais relevante ter-se presente aquilo que é transversal a diversos estudos, portugueses e estrangeiros, e que está relacionado com a construção de todas as mensagens mediáticas. Para além disso, quanto maior for a oferta mediática, quanto mais abundante forem as mensagens e os meios para as transmitir, maior é a atenção e a surpresa do espectador.

José Carlos Abrantes (1998: 11) refere-se, a este propósito, *à transformação do olhar sobre o mundo*, através da ideia de que, até há pouco tempo, “apenas algumas dezenas de pessoas puderam ver a Terra a partir de um local longínquo no espaço, e com os seus próprios olhos. Esse olhar generalizou-se, porém, através do cinema, da fotografia, do vídeo. Viu-se a Terra do exterior”. Na aproximação do que está longe, reside, talvez, um dos maiores fascínios dos media, fascínio este que, tal como já dissemos, adquire maior relevância aos olhos das crianças, sonhando com o seu super-herói que habita numa galáxia distante, mas que está ali, tão perto, através da televisão ou de um jogo de computador.

Basta atendermos aos números do uso dos media por parte dos mais novos para percebermos que esta consequência de prazer e de satisfação individual poderá estar relacionada com a relação crescente que estabelecem com os media, tema que apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho. A este respeito pode-se dizer que a televisão continua a ser a preferida pelos mais novos, tendo ocupado, nos primeiros três meses de 2006, 95% do tempo livre de 1200 crianças entrevistadas, com idades entre os 4 e os 12 anos de idade¹. O consumo dos media por parte dos jovens e das crianças demonstra tendência para aumentar² podendo referir-se, a título de exemplo, os dados sobre as preferências cibernéticas das crianças com idades entre os 4 e os 14 anos e que, de acordo com uma amostra baseada em 336 crianças, comprova que entre Janeiro e Junho de 2006, o consumo da Internet por parte das mesmas nunca baixou dos 72%, sendo o primeiro mês do ano, aquele que registou maior número de utilizadores, com 96,3% destas crianças a acederem a portais da Internet.

O estudo destes números leva-nos a concluir, numa primeira análise, que a relação entre as crianças e os media não é efémera e que será preciso accionarmos mecanismos que permitam analisar, compreender e registar os contextos de recepção, a importância que cada um dos diferentes meios detém nas suas vidas, de que forma é estabelecida esta relação e as suas consequências mais profundas.

Este trabalho pretende apresentar uma proposta de um projecto que permita criar, em Vale de Cambra, um espaço de educação para os media, destinado a crianças com

¹ Dados resultantes de um estudo publicado pelo Jornal de Notícias (19 de Março de 2006) formalmente apresentado no dia 20 de Março do mesmo ano e englobado no projecto denominado *Fórum Criança* (criado em 2005) foi elaborado pelas empresas APEME, BrandKey e pelo investigador Georg Dutschke e revela que do universo das 1200 crianças entrevistadas, com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos, 40% preferem a televisão, 33% a Internet e 26% ambas.

² Dados fornecidos pela Marktest Audimetria/MediaMonitor, MMW/Telereport.

idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Propomos ainda que este espaço seja criado na Biblioteca Municipal de Vale de Cambra, um local, por excelência, de formação e encontro de culturas, mas também de partilha, de conhecimento, em suma, de exercício da cidadania.

O presente estudo começa por fazer uma abordagem à relação entre os media e as crianças, prosseguindo com a análise do conceito de infância e do processo de socialização das crianças. No Capítulo II procura-se fundamentar a educação para os media como uma urgência inadiável, explorando diversas teorias portuguesas e estrangeiras sobre a necessidade do desenvolvimento de uma educação a este nível. Neste segundo Capítulo faz-se ainda uma abordagem ao conceito e perspectivas de educação para os media e procura-se explorar as principais linhas que a caracterizam.

A análise do papel das autarquias no desenvolvimento local é a principal temática que se propõe no Capítulo III. É esta incursão ao contexto da Administração Local que nos permite perceber o quão pertinente poderá ser a promoção de um trabalho de educação para os meios a partir das câmaras municipais. Procuramos desta forma, apresentar a educação para os media como uma das formas de abordagem ao papel educativo e de formação do munícipe que cabe às Autarquias.

No Capítulo IV entramos na metodologia e no contexto de realização do trabalho. Aqui explicamos a temática abordada, bem como o contexto de aplicação do projecto no Município de Vale de Cambra, mais detalhadamente, a Biblioteca Municipal, onde, no futuro, pretendemos desenvolver esta proposta. Neste capítulo, descrevemos como procedemos à análise de conteúdo das entrevistas aos actores locais, (agentes principais deste cenário sócio-educativo), com o intuito de aferirmos sensibilidades sobre a proposta apresentada.

O Capítulo V dedica-se à proposta do projecto em si, onde procuramos expor os seus pormenores, isto é, os seus principais objectivos, características e formas de abordagem, bem como a estratégia de comunicação institucional para a sua informação e sensibilização públicas.

O trabalho encerra com a Conclusão onde se apontam as principais reflexões com que nos deparamos ao longo do processo de idealização do projecto, assim como algumas directrizes para desenvolvimentos futuros.

No presente intróito resta referir que as parcerias e os esforços consentâneos poderão fazer esta proposta crescer, contribuindo para que novos caminhos se abram ao actual panorama da educação e conhecimento dos media.

Na nossa perspectiva, as crianças partilham caminhos e descobertas através do maravilhoso mundo dos media e, tal como defende Maria Emilia Brederode Santos (1995), o tempo passado a ver televisão não será necessariamente mal gasto ou inútil. Julgamos sim, que estes espectadores, de características peculiares, como veremos mais à frente, precisam de serem ensinados a como se relacionarem com esta infinidade de meios, para os desbravar com mais facilidade, com maior sentido crítico e selectivo e, em suma, com maior sensatez.

Traçar as principais directrizes para a aplicação da educação para os media, através de um projecto especificamente dedicado a crianças de tenra idade, é pois, o grande objectivo desta Dissertação que pretende, modestamente, dar um contributo para aquilo a que muitos também chamam de “literacia mediática” através do envolvimento da comunidade em torno de uma missão comum.

Capítulo 1 | Crianças e Media

O presente capítulo começará por apresentar, numa primeira fase, uma abordagem à relação das crianças com os media para, posteriormente, analisar as principais teorias conceptuais da educação para os media.

Entre a relação das crianças com os media (e vice-versa) e os conceitos gerais desta educação, pretendemos analisar a infância como um importante paradigma para o melhor entendimento da educação para os media junto dos espectadores e cibernautas de *palmo e meio*.

A infância constituirá pois, o objecto de referência de todo este trabalho devido, não só, aos modos de relacionamento entre as crianças e os media, mas também à relação que se estabelece entre os próprios processos de formação da criança através dos meios e as suas implicações.

1. Os Media na Vida das Crianças

Os meios de comunicação social sempre estiveram presentes na vida das crianças, próximos das suas actividades e decisivos na tomada de opiniões sobre o que as rodeia.

A multiplicidade de media e de novas tecnologias estão a desafiar tudo e todos e são as crianças, ávidas por saciarem as suas infindáveis perguntas sobre o que está ao seu alcance (seja no domínio físico ou no domínio mais abstracto através de várias representações), um dos seus principais consumidores.

Se não é a televisão, o meio mais comum³, é a última versão de um jogo de vídeo ou o uso da Internet através dos computadores pessoais dos pais que monopolizam os seus

³ É inegável o peso claramente maioritário ocupado pelos estudos sobre a televisão e, concretamente, sobre a televisão e o seu peso ou influência na vida das crianças. Em Portugal, Pinto e Pereira (1999) dizem que são quase inexistentes os estudos sobre a relação entre as crianças e a imprensa, a rádio ou o cinema.

A pesquisa bibliográfica da investigação científica portuguesa sobre as crianças e os media no período compreendido entre 1974 e o 1º semestre de 1998 (Pinto e Pereira, 1999), efectuado no âmbito do *Projecto de Investigação sobre a Infância em Portugal*, permite observar que, na realidade, não existem muitos trabalhos neste domínio. A maioria dos estudos existentes segue, de acordo com os autores, uma orientação psicopedagógica e é, de facto, a psicologia a área disciplinar de referência, verificando-se também uma preocupação com as implicações dos meios de comunicação no plano educativo.

Hoje ainda assim é, apesar de encontrarmos investigação estrangeira, nomeadamente nos Estados Unidos da América, no Reino Unido ou no Brasil, que faz mais abordagens à relação crianças e media, nomeadamente com a Internet. Mas, ainda assim, estas pesquisas debruçam-se, na

mais recentes interesses e despertam a sua curiosidade. Há cada vez mais revistas e outras publicações escritas dirigidas ao público infanto-juvenil, bem como uma panóplia de filmes em formato *DVD* (uma nova forma de ver *cinema em casa* que veio substituir o vídeo dos anos oitenta e noventa). Em suma, existe uma infinidade de produtos cujo *marketing* é especialmente dirigido a esse segmento de mercado e que os mais pequenos podem usar de acordo com as suas preferências pessoais.

As crianças e os jovens são, por conseguinte, consumidores entusiásticos dos novos media (Livingstone e Bovill, 1999) e até mesmo as mais pequenas, com três ou quatro anos de idade, já sabem o que é a televisão ou um jogo de vídeo. No momento em que começam a frequentar o Jardim-de-infância, ligar uma televisão, lidar com um computador ou jogar na *playstation* não constituem novidades, nem tão pouco são tarefas difíceis de aprender e de realizar.

Detenhamo-nos numa reportagem editada recentemente na *Revista Sábado* (2006), para vermos como um simples caso, real e português, reflecte o quotidiano de consumo mediático das famílias das classes média e alta no nosso país:

“Lá em casa só entram os últimos modelos: um plasma LG; dois LCD; dois televisores (...); mas de dois mil DVD, que tanto são passados no leitor portátil como no que ficou fixo ao LCD de 46 polegadas da sala de estar; um Ipod de 4 Gb; óculos virtuais para converter qualquer imagem 2D em 3D; um computador portátil (...) e outro topo de gama (...); um sistema de cinema em casa instalado na sala; e um *subwoofer* colocado debaixo do sofá para sentir as vibrações dos filmes (...) Cada elemento da família tem os seus programas. O filho Francisco, de 4 anos, não larga a *Playstation* portátil – aliás conta o pai «o dedo polegar dele até já é mais comprido, ultrapassa o meio do indicador, por o usar tanto para carregar em botões» a filha Catarina, de 8 anos, prefere ver filmes antes de se deitar – tanto faz que seja no DVD portátil ou no plasma (...)” (Paixão e Louro, 2006).

Algumas destas crianças convivem com o computador ou com os jogos electrónicos, com a televisão ou com a Internet, numa relação que não é efémera e cujas ligações são muito mais profundas do que aquilo que se possa imaginar.

Contudo, apesar da presença de diferentes meios de comunicação no quotidiano das crianças, a televisão continua a ser o que mais se destaca. Nem com o advento dos chamados *novos media*⁴, onde incluímos a Internet, os jogos de vídeo ou os telefones celulares, a *caixinha mágica* deixou de merecer o protagonismo a que os mais pequenos a

sua maioria, sobre a relação das crianças pré-adolescentes e jovens com a *world wide web*, do que sobre as crianças em idade pré-escolar que, relativamente às mais velhas, não parecem ainda, neste campo, terem cativado a mesma atenção dos investigadores.

⁴ Sonia Livingstone e Moira Bovill, no estudo efectuado em 1999 sobre a relação dos jovens ingleses com os media, definem *novos media* como um termo associado às novas tecnologias de comunicação e de informação. Novos media englobam pois, todos aqueles meios que são “experenciados pelas crianças, pelos jovens e também pelos seus pais”. (Livingstone, S. e Bovill, M., 1999: 6).

devotaram. A TV continua a ser, inclusive, o meio mais estudado, embora hoje, já encontremos estudos sobre a Internet ou os jogos de vídeo.

Wilbur Schramm, num estudo que foi publicado nos anos 60, aponta as suas atenções para o peso que as relações sociais assumem na influência do modo como a criança usa a televisão, o que reflecte bem a importância atribuída à correlação entre estas duas identidades tão distintas, a criança e a TV⁵, já em meados do século passado, demonstrando que a questão sobre o consumo dos media por parte das crianças não é recente.

Não é pelo baixo investimento em campanhas de promoção e vendas agressivas que as novas operadoras, empresas de comunicação ou distribuidoras, têm vindo a fazer na divulgação dos seus produtos. Pelo contrário, as crianças e os jovens são, na era das novas tecnologias, um mercado apetecível e aberto a tudo o que é novidade. Mas, a magia e a influência da televisão e, sobretudo, o seu enraizamento nos lares⁶, na vida familiar e na própria sociedade ainda continua a ser mais forte do que todos os novos meios.

De acordo com dados revelados em Dezembro de 2004 pela *Marktest Audimetria/Mediamonitor*, nos primeiros onze meses desse ano, as crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 4 e os 14 anos viram, em média, três horas de televisão por dia. Estes números são também abordados por Sara Pereira (2005), no texto *Algumas reflexões acerca do tempo televisivo das crianças portuguesas*, onde destaca que os valores de consumo televisivo deste grupo etário situam-se, no entanto, “sempre abaixo da média do universo, excepto no período da manhã”. Ou seja, entre as 8 e as 12 horas as crianças obtêm valores de audiência média bastante acima do universo. O período em que mais se aproximam do valor médio do universo de consumo dá-se entre as 18 e as 20 horas, altura em que audiência do universo é de 23,1% e a do grupo dos 4 – 14 anos de 21,7%. Depois das 23 horas é quando as audiências da televisão por parte das crianças mais se afastam da média, registando valores 54,2% abaixo do universo.

⁵ Pinto, M. (2000), em *A televisão no quotidiano das crianças* aborda este assunto nas páginas dedicadas à Conclusão desta sua obra (pp.140-143). O autor realça o papel de destaque que a *caixa mágica* ocupa na vida das crianças, investiga factores como o tempo e o modo do consumo televisivo; as condicionantes desse consumo; os contextos do consumo televisivo na família e na sociedade ou a relação entre a televisão e a escola.

⁶ Maria Emília Brederode Santos (1991) abordou, no livro *Aprender com a televisão o segredo da Rua Sésamo*, o consumo televisivo, onde apresenta dados específicos sobre o uso da Tv pelas crianças. Os números apresentados pela autora basearam-se num inquérito, realizado em 1988, em colaboração com o Gabinete de Sondagens da RTP/Norma e de um trabalho realizado posteriormente com a equipa de trabalho do programa “Rua Sésamo” num jardim infantil de Lisboa. Assim sendo, Santos concluiu que: Cerca de 95% das crianças portuguesas, com idades entre os 3 e os 7 anos, viam televisão todos os dias (80,5%) ou quase todos os dias (14,4%) o que a levava a concluir, entre outros factos, que as crianças nascidas e criadas naquilo que denominou “era da televisão” ocupavam com este meio de comunicação, a maior parte dos seus tempos livres.

A curiosidade e o uso crescentes pela e da Internet, manifestados pelas crianças portuguesas, são atestados pela *Marktest* que aponta os dez primeiros meses de 2005 (Janeiro a Outubro, inclusive) como aqueles em que os utilizadores entre os 4 e os 14 anos de idade visitaram mais páginas da Internet. De acordo com os dados da *Marktest*, apresentados no dia 9 de Dezembro de 2005, 88,4% dos internautas entre os 4 e os 14 anos, “navegaram na Internet a partir de suas casas”, resumindo que “de Janeiro a Outubro de 2005⁷ foram 197 mil as crianças (...) que acederam à Internet”.

Ainda mais recentemente, na edição de 19 de Março de 2006, o *Jornal de Notícias* anunciava em letras de caixa alta que a *Geração Net prefere a televisão e os Morangos com Açúcar*⁸, revelando um panorama que aponta a TV como o principal objecto dos tempos livres dos mais novos, ocupando 95% dos tempos livres das crianças com idades compreendidas entre os quatro e os 12 anos de idade (na amostra de 1220 crianças entrevistadas).

O estudo, formalmente apresentado no dia 20 de Março do mesmo ano e englobado no projecto denominado *Fórum Criança* (criado em 2005), foi elaborado pelas empresas *APEME*, *BrandKey* e pelo investigador Georg Dutschke e revela que, do universo das 1200 crianças entrevistadas, 40% preferem a televisão, 33% a Internet e 26% ambas.

Com efeito, de acordo com os dados da *Marktest Audimetria/MediaMonitor*, *MMW/Telereport*, obtidos a partir de uma amostra de 269 crianças entre os 4 e os 14 anos, no primeiro semestre de 2006, os programas mais visionados são os que estão relacionados não só com a programação infantil, mas também com programas para adultos. Assim sendo, a nossa fonte indica que durante os primeiros meses do ano, e em grande parte devido ao Mundial de Futebol (que decorreu em Junho de 2006), o tempo visionado por criança nos quatro canais públicos de televisão, e respeitante a todos os tipos de programas, oscilou entre os 10 minutos e 1.06 hora. Na TVI, por exemplo, onde a novela *Morangos com Açúcar* é líder de audiências, as crianças observadas passaram, cada uma delas, 1 hora e 6 minutos em frente ao ecrã. A listagem dos programas vistos

⁷ Ainda segundo a mesma fonte (www.marktest.com/wap/a/pn/id~981.aspx) entre Janeiro e Outubro de 2005, as crianças entre os 4 e os 14 anos de idade, visitaram mais de meio milhão de páginas na Internet, uma média de 2613 por utilizador. A *Marktest* revela ainda que estas crianças dedicaram à Internet um total superior a 6 milhões de horas, uma média de 31 horas e 28 minutos por utilizador. Já em 2006, de acordo com estudos da *Marktest/Netpanel*, entre os meses de Janeiro e Junho, as crianças entre os 4 e os 14 anos de idade, passaram 10 820 797 horas a consultar a Internet, num total de 1 025 826 sites.

⁸ “Morangos com açúcar” é uma telenovela portuguesa juvenil. De acordo com o jornal *Diário de Notícias*, de 22 de Abril de 2006, edição número 50 061, o perfil do espectador desta telenovela tem entre 4 e 24 anos, sendo que a maioria é do sexo feminino (59,8%), residente no interior do país (37,4%) e da classe média/baixa (37%). Segundo o mesmo diário, a série arrasta sobretudo crianças dos 4 aos 14 anos (21,7% do seu público).

pela faixa etária em estudo é liderada, precisamente, por esta série juvenil, seguindo-se ainda mais uma novela para adultos e o Mundial de 2006.

Em 2006, mais concretamente entre 1 de Janeiro e 30 de Junho, as crianças de idades entre 4 e 14 anos, não diferiram muito nas suas preferências cibernéticas em relação ao ano de 2005 (dados apresentamos anteriormente), sendo que 96,3% das crianças 336 que fazem parte da amostra, acederam à Internet em ambiente doméstico. Pode ainda observar-se, a partir destes dados, que o mês de Abril de 2006 foi o que registou mais consultas, com 78% destas crianças a utilizarem 20 1871 páginas da Internet, num total de 2 339 408 horas. A utilização da Internet em casa tem vindo a aumentar e entre os sites mais consultados encontram-se os motores de procura do *Google* e do *Sapo*, quer na pesquisa de textos e de imagens, quer na pesquisa de textos. Para além destes portais, a enumeração de sítios é extensa, figurando, de acordo com dados fornecidos pela *Marktest*, *Netpanel*, sites de jogos, espaços de conversação e salas de encontros, programas de música, canais de televisão, portais de melodias para telemóveis, letras de músicas e outros métodos de contacto gratuito. Já nos últimos lugares, encontram-se os portais que estão direccionados para os desenhos animados ou para programas de animação infantil.

Estes números não andam muito longe daquilo que se observa pela Europa fora, em que as estatísticas do consumo televisivo e das novas tecnologias multimédia registam valores algo elevados, colocando a influencia dos media na vida das crianças no centro das preocupações de professores, educadores, pais e investigadores da matéria.

Num estudo elaborado por David Buckingham, intitulado *Children and Media* (2002) uma retrospectiva por doze países europeus, entre os quais a Alemanha, Grécia, Itália, Holanda, Suíça e Reino Unido, demonstra que as crianças são utilizadoras, em grande escala, dos media e, em particular, da televisão, consumindo activamente e não passivamente, interpretando e filtrando através das suas experiências culturais locais, fazendo referências ao contexto em que vivem e ao que lhes é familiar⁹.

⁹ O autor refere que as crianças são um público que age enquanto experimenta produtos mediáticos. Elas serão, porventura, um dos grupos de consumidores mais activos, formulando as suas próprias ideias e retirando as suas próprias conclusões. No fundo, de acordo com o autor, as crianças interpretam e usam os produtos, mesmo os globais, à luz das suas próprias prioridades e, acima de tudo, das suas tradições. Produtos esses que acabam por funcionar, de acordo com suas palavras, como uma forma de “cultura comum”, isto é, uma cultura que apesar de ser partilhada por entre diferentes grupos, híbridos nas suas formas de produção e de distribuição, que acabam por se mostrar acessíveis e adaptados aos diversos e, por vezes, distantes entre si, mercados locais.

A partilha comum destes produtos mediáticos poderá, pois, ser adquirida através de um exercício activo realizado pelas crianças nos momentos da recepção televisiva.

A estas análises podemos ainda acrescentar o panorama do consumo mediático das crianças nos Estados Unidos da América e onde o uso da televisão também é objecto de destaque em algumas investigações. De acordo com um estudo da *Kaiser Family Foundation* (uma associação não governamental e sem fins lucrativos), publicado em 1999, as crianças americanas passam o equivalente ao seu tempo de estudo utilizando os media, em especial a televisão que, também aqui, continua a dominar a utilização de instrumentos mediáticos por parte dos mais novos¹⁰. Em 1999 a percentagem de lares americanos com mais do que um aparelho de TV era de 88%, sendo que a televisão estava presente em 42% das casas com crianças e que, nestes lares, a TV era vista 58% das vezes durante a hora das refeições. O mesmo estudo demonstra ainda, de acordo com questionários colocados aos pais, que as crianças entre os 2 e os 7 anos de idade passavam, em 1999, cerca de 3 horas e meia utilizando os media e que 32% das crianças em idade pré-escolar tinha o seu próprio aparelho de TV no quarto de dormir. Ainda este relatório aponta que 62% das crianças com menos de 8 anos têm computador em casa e 40% destas crianças têm acesso à Internet.

Pode concluir-se que as características de consumo dos meios, onde a televisão mantém um papel de supremacia, são comuns não só ao nosso país, mas também às crianças europeias e americanas.

A acrescentar a estas percentagens reveladoras poder-se-á falar ainda de outros fenómenos que realçam a presença dos media no quotidiano infantil e que passam, por um lado, pela existência de espaços de uso mediático cada vez mais privados (a instalação da televisão e outros media no próprio quarto), pela referência a objectos mediáticos preferidos ou por alguns ecos sobre a necessidade de controlo de consumo por parte dos pais. São, no fundo, características que perspectivam a quantidade de

Esta perspectiva também é partilhada por Sara Pereira (1999) que no artigo “Crianças e televisão: uma relação de influências” defende o papel de “descodificador” que a criança assume na sua relação com os media, permitindo-lhe dar sentido ao que vê, bem como usar as suas mensagens noutros contextos.

O papel activo da criança poderá mesmo sair do domínio exclusivo da recepção televisiva, podendo aplicar-se à forma como as crianças lidam com todos os outros media, nomeadamente com as novas tecnologias. Também Gianattelli (2006) fala deste papel activo da criança enquanto consome produtos mediáticos, referindo-se mesmo a uma “alfabetização espontânea” como aquela que levou as crianças e jovens a apreenderem activa e espontaneamente a linguagem mediática, devido à forte presença dos media nas suas vidas. Apesar de tudo, é importante atendermos às palavras de Pereira (id.) quando adverte para a importância de nunca se descurar o lado passivo da recepção televisiva, já que ambas as perspectivas – da criança activa ou passiva face aos media – “apresentam uma ideia homogênea e indiferenciada de criança, sendo necessário, em qualquer dos casos, considerar que são sempre crianças específicas, vivendo em circunstâncias sociais, culturais e históricas específicas”.

¹⁰ Este estudo da KFF (Kaiser Family Foundation, uma organização americana, não governamental) observou o uso padrão dos media, ao longo de uma amostra nacional de um grande grupo de crianças, entre os 2 e os 18 anos de idade, e explorou a forma como estas escolhem e interagem com todos os tipos de media disponíveis (televisão, cinema, computadores, música, jogos de vídeo, rádio, revistas, livros e jornais). O principal objectivo deste trabalho foi examinar os efeitos dos media nas crianças, de forma a desenvolver estratégias para o seu uso pró-activo.

mediadores entre a criança e o mundo maravilhoso, fantástico e perfeito que os media veiculam e às quais não se deve ficar indiferente.

Perante estes dados bastante reveladores, é natural colocarem-se algumas dúvidas sobre a boa ou má utilização dos media, as suas vantagens ou desvantagens, em suma, as suas consequências. Apesar de não serem estes os objectos da nossa reflexão, importa sublinhar que, a partir de uma abordagem geral a estudos estrangeiros e, mais recentemente, a experiências realizadas no nosso país sobre a relação entre as crianças e os media¹¹, chega-se facilmente à conclusão de que não há uma certeza universal quanto à sua má ou boa influencia na vida das crianças. Se, por um lado, há os que defendem que a presença da televisão ou o livre acesso à Internet fomentam a apatia, a futilidade e a passividade, partilhando uma visão pessimista do seu uso, outros há que, abordando uma perspectiva mais optimista, defendem a utilidade prática dos media, como uma vertente de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades e conhecimentos.

Há que ter em conta, no entanto, um dado importantíssimo na análise destas questões e que diz respeito ao uso de aparelhos e objectos mediáticos e ao consumo dos produtos dos media. Estas utilizações dependem de um conjunto de factores que vão desde o contexto em que a recepção dos programas é realizada, no caso da televisão, à idade e sexo das crianças, ao seu nível de conhecimento, ao meio geográfico em que elas habitam, às próprias características dos programas que visionam, ao tipo de jogos que disputam ou dos portais que visitam e, acima de tudo, ao meio familiar e às experiências afectivas e cognitivas que esta atmosfera lhes proporciona.

Não sendo uma actividade linear, ver televisão envolve uma multiplicidade de práticas sociais e de experiências. Os modos distintos de ver televisão deverão ser mediados através da presença atenta e sensata dos pais, ou de qualquer outro adulto próximo da criança.

Tal como nos explica Aimée Dorr¹² (1986, cit. in Pereira, 1999: 38), as crianças são uma audiência distinta dos outros tipos de audiência, detentoras de competências e de capacidades assinaláveis no plano cognitivo, da sociabilidade ou da comunicação, em

¹¹ A título de exemplo poder-se-á referir investigadores como Manuel Pinto, Sara Pereira ou Cristina Ponte que muito têm contribuído para a investigação neste domínio no nosso país.

¹² Aimée Dorr é, segundo Sara Pereira (1999), um dos nomes que merece destaque no panorama da investigação sobre a relação das crianças e da Televisão. Destaque-se, dos seus contributos, aquele que defende a criança integrada num contexto social e histórico, desenvolvendo um trabalho activo ao ver televisão, dando sentido e uso às mensagens captadas. Citando Dorr (1986:23, cit. in Pereira, 1999:38), as crianças “não são recipientes vazios à espera de serem ocupados (...) Elas podem parecer paradas, até mesmo passivas, enquanto vêem televisão, mas corpos inactivos não significam necessariamente mentes inactivas”.

suma, são sujeitos que exercem um papel activo na construção e interpretação das mensagens que recebem mas que precisam de ser acompanhadas nos momentos de recepção.

Ver televisão, de acordo com o que sugere Maria Emília Brederode Santos, “não é uma actividade una e monolítica e os seus efeitos, caso existam, dependerão certamente daquilo que se vê e do modo como se vê” (Santos, 1991: 24). O que se vê e o modo como se vê poderão estar ligados ao que muitos autores apelidam de mediação, Santos refere, a este propósito, que “caberá aos pais combinarem com as crianças regras e limites, oferecerem-lhes alternativas fisicamente mais saudáveis” (1991: 26). A mediação dos conteúdos dos media, através de acompanhamento e diálogo com as crianças poderá pois, ter um carácter decisivo na forma como elas se apropriam e usam a televisão (Pereira: 1999), assim como se apropriam e usam, na nossa perspectiva, outros meios de comunicação social. Se a educação para os media é evocada na sua urgência máxima, tal como veremos mais adiante, não menos importante será, então, todo o processo de mediação que esta educação pressupõe. O processo de mediação passa pela ajuda que os pais e outros significativos possam dar aos filhos para que estes filtrem, diluam, confrontem e interpretem a informação, atribuindo significado aos conteúdos. Este conceito de mediação, segundo Pereira (1999), compreende também as tão pretendidas estratégias de restrição e de controlo das experiências televisivas das crianças, podendo assim, fazer parte de uma estratégia de educação para os media, já que “através da suas percepções e interpretações de mensagens poderá surgir uma “competência” activa, crítica e criativa face aos meios de comunicação social e às mensagens que estes veiculam” (id.). A mediação dos pais com os filhos poderá inclusive incluir, normas de uso dos meios, para um uso mais selectivo e criterioso da televisão.

A ideia de negociação de Maria Emília Brederode Santos e de Sara Pereira reforça o que se tem vindo a dizer sobre os efeitos da recepção televisiva. Sublinhando que existem diferentes contextos de quem consome o produto televisivo (como por exemplo, as características de quem vê, com que idade ou o meio em que está inserido), existem também “diferentes modos de ver televisão”.

Como defende Manuel Pinto, “se entendermos os media como agências centrais de produção simbólica das sociedades contemporâneas, não poderemos deixar de compreender a Educação para os Media como intimamente relacionada com os

processos socioculturais e com a mudança social” (Pinto, 2003: 119-143). Esta mudança é extensível à globalização dos mercados ou, se quisermos, ao crescimento e aperfeiçoamento de uma “aldeia global” de que falava a visão prodigiosa de McLuhan.

A globalização mediática, segundo David Buckingham, não trouxe apenas desenvolvimentos tecnológicos, mas também uma aceitação acerca da vigilância do “mercado livre” de conteúdos e de informação em que instaurar uma forma de controlo é cada vez mais difícil. A liberdade de circulação de textos mediáticos é facilitada pela colaboração dos pais que, quase sem se aperceberem, poderão deixar de cumprir o desejável papel de mediadores principais do consumo dos media, de que se falou anteriormente, facilitando o consumo abusivo de produtos mediáticos.

Face a este panorama mediático e à sua relação com a infância, torna-se necessário promover a educação para os media, não com uma certa áurea idealista, mas para passar a ser, efectivamente, uma actividade bem real.

2. A Socialização da Criança

O processo de apreensão da realidade por parte das crianças, de certa forma facilitado pela grande oferta mediática, como vimos no ponto anterior, torna fundamental a percepção de que a criança, enquanto sujeito, e o seu próprio crescimento, desenvolvem-se através do que muitos autores chamam o *processo de socialização*. Isto é, a infância é actualmente considerada, por muitos estudiosos, como uma realidade socialmente construída, como um fenómeno multifacetado e heterogéneo que, ao longo da História, foi sofrendo alterações que se revelaram importantes também, para a definição e caracterização do próprio conceito.

Conhecermos a evolução e as mudanças no conceito de infância, num percurso que nos leva até ao sentido em que a conhecemos hoje, é necessário para se compreender a influência dos media nas crianças e, quiçá, desenvolver estratégias adequadas para a promoção de uma educação para a comunicação.

De acordo com o que refere Manuel Pinto (2000a), o conceito de socialização consiste no modo como o indivíduo apreende, elabora e assimila normas e valores acerca do que o rodeia, “mediante a interacção com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua

família de origem” (Pinto, 2000a: 67) passando a fazer, a partir desse momento de interactividade, parte integrante da própria sociedade.

O autor alerta, no entanto, para algumas controvérsias que possam rodear os conceitos de socialização. Através das teorias do sociólogo Anthony Giddens (1993), Pinto explica que a socialização não é, apesar de tudo, uma espécie de “programação cultural” em que a criança “absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contacto. Bem pelo contrário, de acordo com Giddens e Pinto, a criança é, desde o seu nascimento, um ser activo (Giddens, 1993: 60, cit. in Pinto, 2000a: 67), dotado de capacidades que lhe permite confrontar-se com a sociedade que a rodeia.

Outro investigador da infância, Jean Piaget, é também apontado por Pinto mas apresenta uma teoria em que a socialização não é vista como a transmissão de valores e normas da sociedade. De acordo com as teorias de Piaget, o processo de desenvolvimento da criança assenta na premissa de que o indivíduo é visto com um ser quase autónomo e dotado dos seus próprios processos mentais, onde existe a noção de construção. Esta é pois, a segunda abordagem aos dois processos de socialização possíveis: um, como já se teve a oportunidade de ver, centrado na sociedade e nos respectivos agentes socializadores; o outro, centrado na linha deste investigador, voltado para as actividades do sujeito nos seus processos individuais de apropriação, de aprendizagem e de interiorização com vista a tornar-se consciente de si, dotado de capacidades de integração, comunicação e participação relativamente ao contexto social e cultural em que está inserido.

Defendemos porém, não abandonando totalmente a ideia do indivíduo dotado, desde o seu nascimento, de capacidades próprias, as teorias que dão destaque aos agentes socializadores. Na nossa perspectiva, estas facções da sociedade são importantes para que possamos compreender melhor a teoria da socialização da criança. Quando falamos em agentes socializadores, abordados por inúmeros autores ao longo dos tempos, estamos a nomear, sobretudo, instituições, grupos sociais ou contextos como é o caso da família, da escola ou dos meios de comunicação social.

A família é o espaço no seio do qual a criança nasce e se desenvolve. É unanimemente reconhecida enquanto contexto de mediação, transmissão e comunicação e, hoje, é dado adquirido que o seu papel de instauração de padrões de socialização nos primeiros anos de vida é fundamental. A escola já é um meio de socialização menos privado

relativamente à família, mas onde a criança passa uma grande parte do seu tempo. A instituição escolar e todo o seu contexto envolvente, denominado de *comunidade escolar* são, assim, uma instância de socialização formal e informal que desempenha um papel de grande relevância na vida de todas as crianças, condicionando as relações da criança com o adulto, com a turma ou com o professor, bem como com outras crianças, com os seus pais e, por vezes, com os seus irmãos. Os meios de comunicação de massas, nomeadamente a televisão, enquanto agentes socializadores estão relacionados com que já temos vindo a abordar, isto é, com a sua própria presença, quase constante, na vida das crianças. A presença deste tipo de agentes socializadores na vida das crianças não pode ser ignorada e, tal como já vimos, é fundamental para entendermos como é que se processa a relação entre os mais novos e os media e de que forma é que estes são determinantes no seu processo de desenvolvimento e construção da personalidade.

É desta forma que se estabelece a ideia da infância e da sua relação com o mundo dos meios, já que a infância, enquanto realidade socialmente construída é influenciada, nesta *construção*, por aquilo que, também através das suas referências e contextos, lhe é dado pelos produtos dos media.

2.1. As mudanças operadas pelos meios no conceito de Infância

Apesar de tudo o que temos vindo a dizer até aqui, não podemos deixar de parte alguns estudos que, dada a sua importância para a reflexão sobre o papel socializador dos media, são também determinantes para a percepção das mudanças que os meios operaram no próprio conceito de infância e até, numa certa forma de encarar esta etapa da vida do ser humano.

O ambiente gerado pelos meios de comunicação social é, para alguns autores, como Neil Postman (1982), uma das principais causas do desaparecimento da criança, isto é, pela aniquilação da criança enquanto tal, na plena satisfação dos seus direitos.¹³

Para o autor da obra *The Disappearance of Childhood* os meios electrónicos, e em especial a televisão, são os culpados de *tudo*, ou seja, são eles os principais responsáveis

¹³Neil Postman na sua obra *O Desaparecimento da Infância*, publicada em 1982, London: W. H.Allen. Para o autor os meios de comunicação electrónicos, especialmente a televisão, eliminaram a noção de tempo e espaço.

pela apatia generalizada e pela falta de exigência ao esforço crítico e comportamental, dando origem a um ciclo vicioso que acabou por levar à diluição da fronteira que separa a criança do adulto. De acordo com Postman, os media são os principais responsáveis por aquilo a que o autor chama de “adulto-criança”, isto é, por uma criança que não é mais do que “um crescido cujas capacidades intelectuais e emocionais se encontram por realizar e não são significativamente distintas das que são associadas às crianças” (1982: 99).

Presume-se pois que, com a própria evolução histórica da humanidade se vão também alterando os próprios conceitos de infância. Factores como as mudanças verificadas na família e na sociedade, o surgimento de novas tecnologias e o desenvolvimento do indivíduo com todas as suas transformações sociais, acabaram por colocar as crianças num quadro mais problemático do que edílico.

Joshua Meyrowitz (1985) é outro autor que também fala na diluição do conceito de infância, atribuindo à televisão a principal (se não única) responsabilidade na dissolução de fronteiras entre crianças e adultos, em grande parte, devido à sua facilidade de acesso. Este autor vai mais longe e chega a afirmar que a TV veio substituir o papel transmissor de educação dos pais, através da sua influência decisiva na transmissão de referências para avaliar e comparar hábitos, crenças e comportamentos da família e do mundo dos adultos. Joshua Meyrowitz, fala ainda da relação da televisão com as crianças como “o fim do segredo dos adultos”, apresentando a TV como factor de debilidade do papel da família e do lar no desenvolvimento e no próprio processo de socialização da criança. Este panorama é tanto mais agravado quanto, segundo o autor, menos existem programas destinados especificamente ao público infantil. O pequeno ecrã apresenta-se assim como uma estimulante alternativa aos textos escritos, aos livros e, em concreto, à literatura para crianças. Esta presença forte da televisão e de outros meios electrónicos, em ascensão nos lares e na própria vida familiar, projecta as crianças no mundo complexo dos adultos e faz com que elas se tornem cada vez mais adultos e não crianças.

Marie Winn (1983) alerta para a eminência de se estarem a criar *crianças sem infância*, escrevendo, no livro como o mesmo nome, que a ideia de infância está em vias de extinção. Para a autora, a TV não é mais do que um *bilhete de ida* oferecido às crianças, pela falta de controlo dos pais, e que lhes permite a passagem imediata à vida adulta. Partilhando a mesma visão pessimista de Postman e Meyrowitz, Winn (id.) diz que

a televisão é como uma droga ministrada aos mais novos e que os pais deverão ser culpabilizados pelo facto de não exercerem qualquer tipo de vigilância na recepção televisiva dos seus filhos.

Convergentes na sua essência, os horizontes apocalípticos de Winn, Meyrowitz e Postman, parecem-nos confluir para questões que deverão ser levantadas quando questionada a relação das crianças com os meios electrónicos de comunicação. Essas questões dizem respeito a ideias como, por exemplo, o determinismo tecnológico na visão da sociedade e dos media; a rejeição do quadro sócio-cultural de que os media são expressão; o papel dos actores sociais; a visão do público como uma massa indiferenciada; o debate reduzido à polaridade crianças-adultos ou infância-vida adulta e a uma perspectiva unidireccional da socialização. Apesar de tudo, não é conclusivo afirmar-se esta visão pessimista como a mais correcta, já que ainda há muito a debater, muitos caminhos a percorrer e muitas experiências a encetar para averiguar os verdadeiros efeitos dos media nas crianças.

Capítulo 2 | Educar para os media: A urgência inadiável

A indagação da necessidade da educação para os media será, um dos pontos do presente capítulo, constituindo, no fundo, a pedra basilar dos capítulos que se seguem, ou seja, a sustentabilidade da educação para os media desenvolvida a partir do contexto local.

A tentativa de clarificar o conceito de uma educação a este nível será também, o segundo ponto sobre o qual se debruçará o presente Capítulo já que, só percebendo as suas noções conceptuais se poderá defender com veemência e justificar com clareza as razões que nos levam à sua defesa.

1. A urgência da Educação para os Media

Há cerca de 20 anos atrás, ainda longe do advento dos primeiros computadores pessoais, a UNESCO¹⁴ começou a falar sobre uma forma de educação sobre e para os *mass media* que deveria ser tida como essencial na sociedade digital.

A célebre Declaração de Grünwald (resultante do Simpósio Internacional de Educação para os Media, que decorreu em 1982, na Alemanha) dava, assim, os primeiros passos para uma reflexão crítica e incisiva acerca da necessidade de educar para os media.

Não foi há muito tempo que, em Portugal, um grupo de estudantes do Mestrado em *Ciências da Comunicação – Área de Especialização em Comunicação, Cidadania e Educação* aproveitou a discussão da Lei de Bases da Educação e fez chegar aos grupos parlamentares da Assembleia da República uma petição que pretendeu reforçar a necessidade da educação para os media e a sua inclusão nos programas curriculares. Tal como refere o documento:

¹⁴ A UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura tem uma longa tradição na defesa e implementação da Educação para os Media como parte integrante da sua actuação no campo da informação e da comunicação. Recentemente, têm-se vindo a tomar medidas no sentido do desenvolvimento de novas iniciativas nesta área junto das crianças e dos jovens (Buckingham & Domaille, 2001).

“Uma alfabetização sobre a cultura das imagens e sobre os media em geral, quer se faça em termos semióticos, psicológicos ou sociológicos, é uma das mais importantes temáticas da Educação para os Media e abordá-la é ir de encontro de uma necessidade que cada vez mais se configura como essencial: a da alfabetização visual dos cidadãos” (Alunos do Mestrado em Ciências da Comunicação, 2003).

O mesmo diploma defende também a “inteligência crítica através da participação social”, uma potencialidade em que também é destacada a importância da educação para os media, fundamental na formação de um “público crítico capaz de exigir uma produção mediática com mais qualidade”, numa perspectiva de formação para a cidadania.

Como explica David Buckingham na sua proposta *Media Education: a global strategy for development*, publicada em 2001, as alterações ocorridas nos últimos vinte anos ao nível do desenvolvimento tecnológico, económico e social¹⁵, abriram mundos à escala global e fizeram com que os argumentos para a educação para os media se adivinhassem ainda mais urgentes. De acordo com o investigador:

“os media invadiram incrivelmente todas as áreas da vida social: hoje é possível compreender as operações do processo político ou económico, ou dirigir questões acerca de identidades culturais ou pessoais – ou mesmo acerca da educação – sem estarmos à espera das notícias dos media” (Buckingham, 2001: 2).

Estes desenvolvimentos criaram novas oportunidades, escolhas e perspectivas, é certo, mas abriram um precedente que muito dificilmente conseguiremos colmatar e que são as novas desigualdades no que ao acesso e à qualidade dos conteúdos diz respeito. Os media, mesmo não estando homogeneamente distribuídos, têm particular implicação para as crianças e jovens uma vez que são estes o principal motor de rendimento e de manutenção da indústria mediática global, estabelecendo uma espécie de medida, de denominador comum, do que é consumido em termos gerais. Nesta linha de pensamento, o autor deixa-nos o alerta: “a formação e desenvolvimento da cultura juvenil e, mais recentemente, da cultura infantil, são impossíveis de separar das operações comerciais dos media modernos” (Buckingham, 2001: 2). Estas operações deverão ser acompanhadas por uma formação e, em suma, educação que possibilite o seu conhecimento.

¹⁵ É importante alertar que a Educação para os Media, estando ligada a todos os tipos de media, desde o jornal à televisão passando pelos novos meios da era digital, não está ligada ao seu uso instrumental, pretendendo habilitar, acima de tudo, para uma participação activa e para a compreensão crítica dos meios.

Este alerta encontra ecos em André Caron, presidente do *Réseau Éducation Médias*¹⁶. Na sua mensagem do relatório anual de 2002 – 2003, Caron chama a atenção para o panorama actual em que vivem as crianças, principais “líderes deste novo ambiente mediático”. As crianças e jovens têm à mão, e sem grandes restrições, os meios para comunicar globalmente e numa rede universal informações, ideias e valores; podendo aceder aos conteúdos através de meios como a Internet e aparelhos sem fios e, também pela primeira vez, são eles os consumidores de conteúdos que escolhem, modificam ou redistribuem numa dimensão planetária transcendendo fronteiras geográficas, regulamentares ou legais.

A perigosidade de todo este processo de mediação criança – media, destaca Caron, é que os adultos estão cada vez menos habilitados para controlar o acesso da criança aos media e “a proliferação da tecnologia mediática, acrescida da mudança social das crianças, significa que estas não podem mais estar confinadas ao jardim secreto da infância” (2001: 3). Impõe-se, pois, a necessidade de um conjunto de materiais com suporte intelectual válido para que se possa passar a uma vigilância mais atenta, activa e efectiva dos adultos sobre esse mundo “secreto” onde, até agora, não têm conseguido entrar.

Louis Porcher, também defensor da necessidade de uma educação para os meios, refere que “o simples facto de se explicar a uma criança de oito anos que a juventude do interlocutor da televisão não existe, deixa-nos a um passo do abismo de reflexão. Por outro lado, a simples mudança do mesmo conteúdo para uma nova tecnologia modifica aquilo que vemos a seguir” (Porcher, 2000: 2).

Nesta linha de pensamento, o autor francófono (1994) diz que é “absolutamente imperativo” que os media se tornem numa matéria de ensino e que o sistema educativo deverá ser bem sucedido na tarefa de “desencantar” o mundo dos media, exibindo as suas leis de constituição e dotando os seus consumidores de instrumentos adequados ao domínio da imersão mediática.

O capital cultural dos espectadores é imenso o que faz com que vejamos múltiplas significações numa emissão ou num artigo. Os media não falam em função das competências culturais do receptor, pelo contrário, eles são, tal como defende Manuel

¹⁶ “O Réseau Éducation – Médias é um organismo canadiano não lucrativo, na vanguarda da pesquisa, da produção e de estudos e formação em Educação para os Media e Internet. Viu a luz do dia a partir de um projecto do Conselho da Radiofusão e das Telecomunicações Canadianas sobre a violência na televisão. Fundado em 1996, é uma entidade autónoma sob a direcção de Jan D’Arcy e Anne Taylor. O Rapport annuel 2002 – 2003 do Réseau Éducation aux Médias está disponível em Inglês ou Francês, em: www.mediaaweriness.com

Pinto (2000), e como vimos nos pontos anteriores deste trabalho, os principais agentes sociais do nosso tempo numa realidade em permanente construção. Os meios de comunicação agem em função deles próprios, construindo e moldando uma realidade sedutora em todos os sentidos, levando-nos à necessidade de nos consciencializarmos de que uma verdade é provisória e sempre transitória.

“Crianças, jovens e adultos necessitam de capacidades para, simultaneamente, interpretar criticamente as imagens poderosas de uma cultura multimédia e expressarem-se através de múltiplas formas mediatizadas”, dizem também, Elisabeth Thoman e Tessa Jolls em *Media Literacy: a national priority for a changing world*, publicado no portal do Center Media Literacy (www.medialit.org).

A informação sobre tudo o que nos rodeia aparece não apenas em formato de papel mas, cada vez mais, através da cultura multimédia. Uma cultura que, apesar de nos apresentar a informação de uma forma clarividente, usa uma linguagem *feita* através do código audiovisual, com características específicas e detentor das suas próprias regras.

Atentem-se aos alertas deixados, em 2003, por Thoman e Jolls ao compararem a necessidade de se ser alfabetizado para a linguagem mediática como se é para a linguagem comum. Dizem as autoras:

“se as nossas crianças estão habilitadas para conduzir as suas vidas através desta cultura multimédia, elas precisam de ser fluentes a ler e a escrever a linguagem das imagens e dos sons, da mesma forma que as ensinamos a ler e a escrever a linguagem da comunicação comum” (Thoman e Jolls, 2003).

Também de acordo com Pérez Tornero, torna-se necessário, cada vez mais, que haja uma alfabetização para esta cultura multimédia de que nos falam Thoman e Jolls. Conforme defende Tornero, os media deverão coexistir com o processo educativo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um cenário que permita aumentar a inteligência pessoal e colectiva através dos e com os media, que possibilitem alcançar um melhor conhecimento do mundo natural e um melhor conhecimento de *nós mesmos* como pessoas, fazendo com que consigamos compreender os outros no plano social. É importante que os media possibilitem a criação de diálogos entre as pessoas, no fundo, que possibilitem a partilha e a interacção, promovendo relações equilibradas, o respeito mútuo, a tolerância e uma maior cooperação entre todos. Tornero defende uma ideia ao lado da qual nos colocamos e que passa por, através dos media e do seu uso, encontrarmos formas de, em sociedade, se resolverem problemas. Ou seja, é desejável que, através deste tipo de educação, seja dado espaço à participação cívica bem como

lugar à aprendizagem de novos mundos, potenciando a imaginação para alternativas de futuro.

A participação cívica activa é também uma das questões levantadas por Manuel Pinto na *Revista IberoAmericana de Educação*. Nesta publicação, o autor escreve sobre *As Correntes da Educação para os Media em Portugal* e destaca que “a formação pedagógica e cultural para uma relação crítica e esclarecida com os media e com o campo mediático constitui uma das dimensões em que se traduz e promove a cidadania” (2003: 121) e que, na nossa perspectiva, é necessário criar o quanto antes. Os media assumem um importante papel na construção e significação dos acontecimentos, especialmente daqueles que marcam o que se passa no mundo, local ou globalmente.

Seja como for chamada, “literacia mediática”, “educação para os media” ou “estudo dos media”, a verdade é que, para a maioria dos autores, a sua necessidade de aplicação reveste-se sempre de uma urgência já de si impossível de adiar. Falamos assim, da urgência da sua aplicabilidade. Por um lado, porque a presença dos media na sociedade e na vida das pessoas vai ganhando terreno relativamente às restantes formas de cultura; por outro, porque o cenário de evolução do próprio contexto mediático caminha, a passos largos, para um conceito digital, a três dimensões, confundindo-se com a própria realidade, ganhando espaço no prolongamento do corpo humano.

Num tempo em que tudo é imagem ou fantasmagoria, veiculado através de ligações físicas, eléctricas e electrónicas dos televisores e dos computadores¹⁷ algo que ensine a ler, a interpretar, a escolher e a criticar os conteúdos, ou os textos mediáticos, é bem vindo.

Elizabeth Thoman refere mesmo que a educação para os media não é, nos tempos que correm, um luxo, mas sim uma necessidade que ajudará a colmatar o avanço que os media foram ganhando na vida das sociedades ao longo dos últimos 50 anos e que, ao contrário do que possa parecer, não lhes tira a visibilidade, mas sim que os fortalece e torna mais equilibradas as suas relações com os cidadãos.

Em suma, como refere a responsável pelo *Center For Media Literacy*:

“Estamos constantemente a tentar encontrar sentido nas diversas mensagens dos media. Há uma constante interacção entre o texto da mensagem, o contexto do evento mediático e todo o background do espectador, experiências passadas, valores, etc. A estratégia educacional hoje é o esforço do espectador para processar as mensagens dos mass media e produzir sentido pessoal e socialmente relevante” (Thoman, 2003: 2).

¹⁷ Para melhor compreender e aprofundar sobre o predomínio das imagens nas emoções e afectos, aconselha-se Cruz, M. (2002) *Técnica e Afecção* in Miranda, J. e Cruz, M. (Org.), *Crítica das Ligações na Era da Técnica*, Porto, Tropismos Publicações, pp. 31 – 45.

Um reforço que deverá assumir, de uma vez por todas, a urgência da educação para os media, uma urgência, por si só, inadiável.

2. Educação para os Media: Aproximação ao Conceito

Procurar definir o conceito de educação para os media é, antes de tudo, uma tarefa que acarreta grandes expectativas relativamente ao campo teórico com que nos deparamos¹⁸. Uma primeira constatação mostra, no entanto, que as definições mais gerais não apresentam grandes diferenças entre os diversos autores que já a abordaram e que são unânimes ao afirmarem-na como um meio para desenvolver capacidades de visualização e de escolha, bem como para formar competências para a crítica e tomada de atitude face à avalanche de oferta mediática.

O conceito de educação para os media refere-se, numa abordagem geral, a um conjunto de teorias e práticas que visam o desenvolvimento da capacidade de crítica e o aperfeiçoamento de mecanismos que fomentem a iniciativa face aos meios de comunicação social, contribuindo também para a autonomia crítica dos sujeitos perante aquilo que lhes é oferecido pelos media (Pereira, 2000b).

O *Conselho da Europa* (C.E.) na sua *Recomendação n.º 1466* sobre Educação para os Media, define-a como uma prática que habilita o indivíduo para o acesso à informação necessária, para analisar e para ser capaz de identificar os possíveis interesses económicos, políticos, sociais e/ou culturais que estão por trás da informação.

Como refere o C. E., a educação para os media “ensina a interpretar e a produzir mensagens, a seleccionar os media mais apropriados para comunicar e, eventualmente, para ter uma palavra a dizer na oferta mediática” (Conselho da Europa, 2000: 2).

Estas são ideias que vão ao encontro daquilo que é definido pelo *British Film Institute*¹⁹ (2000) que a entende como uma forma de “desenvolvimento progressivo de uma compreensão crítica dos Media”, procurando “alargar o conhecimento (...) acerca dos meios de comunicação e desenvolver as capacidades analíticas e criativas através de um

¹⁸ Esta expectativa da multiplicidade de definições da educação para os media também é abordada por Buckingham (2001: 9).

¹⁹ O *British Film Institute* pode ser consultado virtualmente através do endereço: www.bfi.org.uk/education/index.html

trabalho simultaneamente prático e crítico. Tal trabalho visa compreender quer os conteúdos dos media, quer os processos implicados na sua produção e recepção”.

Uma educação a este nível implica pois, não só a dotação de capacidades críticas e o desenvolvimento de aptidões analíticas e imaginativas, mas também o desenvolvimento de uma consciência activa sobre a criação dos conteúdos mediáticos. Além de preparar o indivíduo para apreender os media de uma forma não passiva, utilizando as suas capacidades selectivas, coloca-o perante os bastidores dos media e faz com que os segredos da magia mediática sejam desvendados em nome de um consumo mais *saudável*.

Este consumo benéfico e activo dos media implica também a consciência cívica do indivíduo enquanto parte da sociedade, como participante e actor na mesma, isto é, denominador comum de uma consciente e firmada cidadania. Como abordámos anteriormente, trata-se do desenvolvimento de uma interacção entre cidadãos facilitada e até, de acordo com José Manuel Pérez Tornero, impulsionada pelo uso dos meios.

É aliás, e segundo palavras de Tornero (2003), nas potencialidades do futuro, personificado nos novos media, que a definição de educação para os media vai buscar parte da sua essência. Para o autor, esta educação tende a resultar em dois processos bi-factuais: em primeiro lugar, como a formação da capacidade crítica e a participação sobre os *media* e, em segundo lugar, como uma aceitação progressiva dos *media* profundamente envolvidos na educação. Devemos pois, encara-la, de acordo com as ideias do investigador espanhol, como a “inteligência colectiva”, feita através de modelos de conhecimento e de compreensão desenvolvidos na nossa cultura. No fundo, defende ainda, ela poderá passar por um processo muito semelhante ao que traduz a relação entre o Homem e os livros. Pérez Tornero cita o escritor mexicano Carlos Fuentes para definir de uma forma simples aquilo que muitos têm procurado definir: “um livro ensina-nos a desenvolver, simultaneamente, o entendimento da nossa própria personalidade, o entendimento do mundo objectivo que nos rodeia e o entendimento do mundo social onde se reúne a cidade – a polis – e o ser humano – a pessoa” (cit. in Tornero, 2003: 2).

Referindo-se a “uma disciplina que afecta a nossa consciência como seres humanos e a nossa faceta como civis”, este investigador fala de um conceito *político-cívico* em que dois pólos opostos surgem como caracterizadores da educação para os meios no nosso tempo. Num extremo está o enfoque na salvaguarda da liberdade individual de cada um e

da sua autonomia; no outro lado, a necessidade de se estabelecerem regras sociais para proteger os direitos individuais e colectivos. No fundo, diz-nos Tornero, ela poderá saber como manter um equilíbrio saudável entre os dois lados opostos, retirando vantagens das oportunidades decorrentes dos novos media e, simultaneamente, saber como identificar aspectos negativos através da análise e da crítica e, conseqüentemente, encorajar consensos para a regulação dos meios. Manter esta estabilidade será, pois, um exercício crítico de análise e de discernimento, equidistante do mercado optimista e da crítica defensiva.

Pérez Tornero fala, inclusive, no domínio da aplicação da educação para os media nos currículos escolares, como uma “sedutora atracção”. Isto é, como uma forma de professores, educadores e especialistas encontrarem nela uma procura de compreensão e interacção com outras disciplinas e outros pontos de vista e de, assim, emergirem naquilo a que o investigador apelida de “nova modernidade” que só poderá trazer vantagens no entendimento dos media como produtos de uma indústria de serviços organizados política e socialmente.

Somos, assim, levados a concluir que uma das características conceptuais desta educação passa por retirar partido da enorme dinâmica de mudança associada à actual sociedade de informação, permitindo assim, adquirir competências críticas.

Roberto Giannatelli (2004) também a considera uma formação para a actualidade, para a coabitação social e, acima de tudo, mais uma vez, para a cidadania. Este autor considera-a ainda como um “laboratório de democracia”, no sentido de uma promoção para a crítica e para a “oposição democrática contra os media”, como também já a tinha definido Jacques Gonnet em 2001.

Por seu turno, a UNESCO (1984), também aborda as suas principais concepções, caracterizando-a como algo que compreende:

“Todas as maneiras de estudar, aprender e ensinar a todos os níveis”, isto é, “a história, a criação, a utilização e a avaliação dos media, e ainda o lugar que eles ocupam na sociedade, o seu impacto social, as consequências de uma comunidade mediatizada, a sua participação, a modificação da forma de percepção das realidades que eles nos trazem e o seu trabalho criativo, bem como os acessos de todos a esse mesmo trabalho” (UNESCO, 1984).

Depois desta definição, a UNESCO volta a referir-se à Educação para os Media em 1999 e reivindica-a como:

“Um meio que capacita as pessoas a compreenderem a comunicação dos media usada na sua sociedade e a forma como agir para adquirir competências no uso desses media para comunicar com os outros”. (UNESCO, 1999, Conferência de Viena “Educating for the Media and the Digital Age”).

A promoção de uma educação a este nível passa, então, por perceber-la como uma forma de promoção pedagógica que ajude a construir um diálogo crítico e consciente com os meios de comunicação para explorar não só as antigas mas também as novas possibilidades que estes podem oferecer.

Também Manuel Pinto aborda genericamente três grandes eixos (www.edumedia.blogspot.com), que traduzem concepções e práticas da educação para os media:

“A educação com ou pelos *media*, chamada de grau zero da Educação para os *Media*, tomada como instrumento e recurso pedagógico – didático; a educação para os *media* como alfabetização mediática, ou seja, como um conjunto de competências definidas e avaliáveis tomadas como necessárias para aceder e usar de forma eficiente os *media* mais clássicos ou mais recentes e a educação para os *media* como educação para a comunicação e participação, que coloca em ênfase os processos individuais e sociais de capacitação e compreensão do mundo próximo e distante, em ordem à expressão e intervenção nesse mesmo mundo. No fundo, trata-se da educação para a cidadania” (Pinto, 2003d).

Face a este panorama poder-se-á dizer que, na relação entre as crianças e os media, os desafios são muitos e as oportunidades ainda maiores²⁰. Assim, há que aprender instrumentos e adquirir competências que permitam apreciar a oferta mediática; aprender a interrogar, partilhar sentimentos e ideias, analisar programas e imagens; perceber as lógicas subjacentes à produção e à programação e reflectir sobre as modalidades de recepção e de apropriação dos *media*.

Quando se conseguir atender a cada um destes factores, talvez se esteja a promover, efectivamente, a educação para os media. Estar-se-á certamente a ensinar a usar melhor os meios de comunicação e a ajudar à formação de mentes e vidas mais sãs e instruídas.

Na procura de definições conceptuais abrangentes surge ainda Rick Sepherd (1992) que se baseia no *Modelo Curricular de Literacia Mediática* de Eddie Dick do *Scottish Film Council* para apresentar o seu próprio modelo curricular de Educação para os media.

A ideia central deste modelo é que toda a comunicação é uma construção da realidade, isto é, não se devem encarar os formatos (sejam eles a televisão, os jornais ou os livros) como coisas “naturais” já que os textos mediáticos são construídos. Seja para

²⁰ José Carlos Abrantes, no seu sítio oficial da Internet, faz uma breve alusão à Educação para os Media, encarando-a como um “conjunto de respostas educativas ao contacto da população com os media (educação ao longo da vida)”. O autor defende que a Educação para os Media não pode ser entendida fora do contexto escolar e familiar, mas que admite parcerias de todos os tipos, “nomeadamente no campo dos media”.

onde for que estejamos a olhar, para as notícias das oito ou para um cartaz de rua, a mensagem, isto é o seu conteúdo, foi escrito por alguém, as fotografias foram tiradas em cenários previamente preparados e os criativos uniram todos os dados de forma a gerar um produto, que se resume, e cujo produto final é o chamado *texto mediático*. Aquilo que foi construído por um restrito grupo de pessoas acaba por ser normalizado e aceite por um grupo mais alargado de pessoas, ou seja, pelas massas.

Importa, pois, estar-se dotado de sentido crítico que permita criar uma distância suficientemente objectiva para que se seja capaz de colocar questões importantes para a interpretação e avaliação daquilo que é apresentado. A compreensão e aceitação de que *a realidade é fabricada* são os pontos de partida para uma relação crítica com os media.

Este conceito levará, de acordo com os dados apresentados por Sepherd no seu modelo curricular, a três áreas a partir das quais se poderá colocar questões que ajudarão a descobrir e a compreender melhor os media e o mundo que os rodeia. Estas áreas não são mais do que um ponto de convergência com as teorias defendidas pelo *British Film Institute*, em que os bastidores dos media, os seus mecanismos de produção e de apresentação final, são partes fundamentais para a sua compreensão crítica e activa. Estas áreas são: o texto, a audiência e a produção que abordamos de seguida, de acordo com o modelo elaborado por Sepherd (id.).

O texto é qualquer produto dos media que queiramos examinar como, por exemplo, um programa de televisão, um livro, um cartaz ou uma música popular. A identificação do texto poderá passar pela discussão acerca de que tipo de texto é: um desenho animado; uma história de super-heróis; um discurso publicitário para anunciar um festival de música ou um filme em estreia. Poderemos, a partir daí, identificar ainda o seu sentido e discutir o que está comunicar; o que pretende; valores implícitos e ligações entre si.

A audiência implica qualquer pessoa que entre em contacto com o texto mediático. É importante para as crianças estarem habilitadas a identificar a audiência de um texto já que os textos são, frequentemente, estudados e redigidos para uma audiência específica. Ou seja, apesar da diversidade de públicos, há, neste caso, conteúdos específicos de acordo com os telespectadores de um determinado programa ou consumidores de um estilo de música. Reconhecer as audiências é importante nesta abordagem, pois permite adequar o texto ao público a que se destina.

A área da produção refere tudo o que está implicado na produção do texto mediático. Isto é, desde a tecnologia, passando pelas instituições envolvidas, pelo uso de códigos e práticas comuns até às regras do processo de produção. É importante ensinar a criança e dar relevo à relação entre os vários aspectos da produção e os mais novos são fascinados por isso.

Esta evolução conceptual²¹ da educação para os media leva a que, hoje, ela seja vista, também, como uma forma de preparar as crianças para que entendam e participem activamente na cultura mediática que as rodeia. Uma ideia também defendida por Buckingham (2001) que enfatiza a “compreensão crítica e a análise da produção mediática”.

Além destas ideias, também o ensaio sobre as conclusões gerais da UNESCO acerca da educação para os media desenvolvida junto dos jovens, assinado por Buckingham e Domaille em 2001, sublinha a crescente perda de terreno da noção de *protecção* e de *defesa* das crianças e dos jovens face à influencia dos media e a crescente unanimidade que as ideias de “pensamento crítico” ou “participação democrática” vêm recolhendo nos tempos que correm. Os autores referem que na vizinha Espanha, por exemplo, a educação para os media “é evocada quando se fala em tornar os estudantes cidadãos mais críticos” (Buckingham, e Domaille, 2001: 6 – 7). Já a Dinamarca, advogam os autores, cultiva uma ideologia de educação para os media como algo necessário para “tornar os estudantes individualmente fortes na democracia”, enquanto na Suíça, são os próprios estudantes que aderem à educação para os media de forma “a tornarem-se mais expressivos, na sua aprendizagem e nos seus sentimentos” (id.).

Como temos vindo a referir, o desenvolvimento do “espírito crítico” é um dos objectivos mais sistematicamente referido nas análises sobre educação para os media, não se restringindo apenas ao mundo adulto ou a pessoas já formadas, mas chamando também a esta educação e a esta funcionalidade de cidadania, as crianças e os jovens. De facto, a emergência do pensamento crítico também é abordada por Len Masterman na sua obra *Teaching the Media*, enfatizando a importância da Educação para os Media no desenvolvimento da autonomia crítica da criança ou do jovem.

²¹ O percurso histórico da Educação para os Media não é objecto de estudo do presente trabalho. Contudo, é importante que se perceba a que a evolução do seu conceito foi operando, desde o início da década de 70, diversas perspectivas desenvolvidas no mundo académico. Para melhor se entender o percurso da Educação para os Media, aconselha-se Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. The Falmer Press, Hampshire.

O campo conceptual deste tipo de educação também é uma das preocupações do *Ministère de l'Éducation du Québec* (Canadá) que a descreve como um instrumento que “permitirá elevar um sentido crítico e produzir documentos mediáticos que respeitem os direitos individuais”.

Jacques Piette, Luc Giroux e André Caron (da Universidade de Montreal) também abordam o conceito de educação para os media (no *Programme d'Éducation Critique à la Télévision*) pela perspectiva de uso por parte dos jovens, expondo-a como um contributo ao desenvolvimento de programas de actividades que os levem a explorar o universo dos media, fazendo com que descubram o seu papel na cultura e na sociedade e a forma como os media influenciam a sua percepção do mundo.

Em França, um dos exemplos de dedicação ao estudo e análise desta temática poderá ser encontrado no sítio on-line do C.L.E.M.I. – *Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d' Information*, onde Jacques Gonnet a define como uma “educação crítica perante os textos mediáticos em qualquer suporte (escritos, rádio, televisivos), com o objectivo de facilitar o distanciamento necessário para se adquirir consciência face ao funcionamento dos media”, assim como o contexto e os bastidores em que eles se movimentam.

Louis Porcher (2000) diz que para “consumir os media de forma activa, autónoma e determinada, há que dispor de um equipamento intelectual adequado”, encarando a educação para os media como um trabalho de apropriação da diversidade dos media na multiplicidade das suas significações possíveis.

A mesma perspectiva de uso juvenil dos media é abordada por Thierry De Smedt, professor da *Universidade Católica de Louvain* (Bélgica), para quem a educação para os media constitui um meio que dotará o jovem de capacidades que lhe permitam compreender a sua situação como destinatário das mensagens mediáticas, “através de uma distancia relativamente à experiência mediática e o exercício de um olhar criativo perante os media”.

Ao longo deste ponto abordámos a educação para os media como desenvolvimento de competências e de práticas comunicativas quer individual, quer socialmente. Vimos também que ela implica, acima de tudo, a promoção de uma cultura de comunicação na escola, na família, ou na associação local. Essa cultura permitirá identificar, descrever, compreender e avaliar as mensagens quotidianas do universo mediático que procura, a

toda a hora e a cada momento, informar-nos, distrair-nos, emocionar-nos ou vender-nos qualquer coisa (*Réseau Éducation –Médias*).

A capacidade para formar capacidades críticas, numa sociedade mais tolerante e democrática, através de cidadãos mais activos, também é uma das preocupações do *Movimento Educação para os Media* (M.E.M.), existente em Portugal desde Outubro de 2005²². Com efeito, este movimento afirma-a como um dos factores que permitem desenvolver o espírito e a criatividade, bem como a capacidade crítica dos indivíduos. Reforçando o papel da educação para os media como um contributo valioso para a aprendizagem da democracia, o M.E.M. revela ainda a importância desta educação para a implantação e aceitação do pluralismo e a difusão credível de valores morais e cívicos.

A educação para os media é, em suma, uma acção pedagógico-didáctica que visa o desenvolvimento de competências e de atitudes críticas em relação à panóplia de meios de comunicação que habita o nosso quotidiano. De uma forma geral, visa a formação do consumidor dos meios.

No presente trabalho, consideramos a educação para os media destinada especificamente às crianças, que lhes permita desenvolver capacidades críticas e selectivas em relação aos meios de comunicação com que interagem diariamente.

Neste contexto de promoção de educação para os media pretende-se, antes de tudo, desenvolvê-la como uma forma de utilizar correctamente aquilo que rodeia a criança no seu ambiente natural, que lhe permita começar a ter uma noção da lógica de produção e de programação dos conteúdos e mostrar-lhe os bastidores das imagens que a fascina. Este trabalho será promovido com a parceria e o contributo municipal. Pretende-se envolver a comunidade num projecto que ensine a usar, a ler, a seleccionar e a avaliar activamente os media.

Como conclusão deste capítulo importa referir que o desafio de promover a educação para os media junto de crianças que frequentam o Jardim-de-Infância não é novo. Sara Pereira já o tinha colocado e poder-se-á encontrar os ecos deste desafio na sua comunicação no *Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Educadores de Infância*,

²² No dia 18 de Outubro de 2005 nasceu, em Portugal, o denominado Movimento Educação para os Media que pretende ser o “dinamizador de uma rede de escolas, juntas de freguesia, associações e outras instituições, públicas ou privadas, que se proponham seguir uma linha de rumo coerente e sistematizada, na Educação para os Media”.

Na sua página oficial da Internet (www.educacaomedia.com) o Movimento compromete-se em elaborar estudos sobre a Educação para os Media em Portugal, as iniciativas realizadas à luz da EPM, as actividades nas escolas e outras instituições relacionadas com este domínio e, entre outras iniciativas, a realizar um encontro nacional, em que um dos objectivos será recolher contribuições para a produção de documentos orientadores de uma “nova, concreta e credível educação para os media”.

em 2001. Nesta intervenção, Pereira salienta aquilo que também aqui temos vindo a defender e que permite sublinhar o que pretendemos aplicar no projecto em causa:

“O mais importante é ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas, ensinar-lhes a questionar o que vêem e ouvem para que aprendam a serem selectivas nas suas práticas televisivas. O importante é dar-lhes oportunidades para partilharem os seus pontos de vista, para os confrontarem com os dos outros, para partilharem sentimentos e ideias, para comunicarem uma experiência que as gratifica emocional, social e afectivamente, e para esclarecerem dúvidas que o seu conhecimento ainda não permita compreender” (Pereira, 2001: 11).

Capítulo 3 | Educar para os Media em Contexto Local: O Papel das Autarquias

Como foi referido no capítulo anterior, a educação para os media é um trabalho abrangente e passível de ser direccionado nas mais variadas vertentes, com inúmeras possibilidades de abordagem e de conhecimento, permitindo, não só, definir novos conteúdos nos currículos escolares, mas também abrir caminhos a novas metodologias de trabalho.

Esta abertura a trilhos ainda por desbravar possibilita, entre muitas outras novidades, a participação dos mais variados actores sociais no processo. Uma *participação geral*, vamos assim chamar-lhe, poderá acontecer de forma democrática, apelando a responsabilidades colectivas que permitam o desenvolvimento efectivo da autonomia critica, e, tal como defende Pereira (2000b), abrindo caminhos à renovação de práticas pedagógicas e ao enriquecimento do processo educativo, bem como ao desenvolvimento de trabalhos práticos que fomentem a concepção e realização de projectos de comunicação.

A existência das autarquias locais, neste caso concreto de câmaras municipais, é desde a década de 70, um dos maiores reflexos da aplicabilidade dos ideais de democracia e liberdade, progredindo para a crescente descentralização de poderes e seguindo ao encontro à afirmação da autonomia relativamente aos poderes centrais.

A Associação Nacional dos Municípios Portugueses (A.N.M.P.) chegou mesmo a referir-se ao percurso do poder local português como um caminho crescente em direcção à autonomia e à liberdade relativamente ao poder central. Nas actas do XV Congresso desta Associação pode ler-se que “a História do Poder Local Democrático em Portugal é balizada pelo comportamento do Poder Central em relação a uma palavra-chave: Autonomia”.

Para a efectiva concretização desta autonomia, as autarquias locais têm vindo a afirmarem-se em áreas tão distintas como o urbanismo e a construção de infra-estruturas

que permitem garantir maior qualidade de vida aos cidadãos, mas também em domínios cada vez mais originais e fisicamente intangíveis como o são a Educação, a Cultura ou a Cidadania²³.

Estas são áreas, como já se disse, não visíveis, quase abstractas, cujos efeitos práticos não poderão ser vistos a curto prazo (como acontece por exemplo, com a *abertura* de uma nova estrada ou com as iniciativas publicitariamente aplaudidas como as inaugurações de novas infra-estruturas ou edifícios). Mas a Educação, a Cultura ou a Cidadania são, inquestionavelmente, igualmente úteis, necessárias e imprescindíveis na educação e na formação dos cidadãos e amplamente determinantes na forma de encarar a vida e o desenvolvimento do local onde as populações se inserem.

No período anterior a Abril de 1974 não existia a denominação de *Poder Local*. Os então “corpos administrativos” eram nomeados pelo Ministério do Interior e funcionavam como extensões deste. Para qualquer decisão de investimento, era condição necessária existir despachos que determinavam os subsídios e os valores das participações do Governo.

Como será abordado mais à frente, a aprovação da *Constituição de 1976* veio abrir caminho ao desenvolvimento do enquadramento legislativo da autonomia do Poder Local, consubstanciado na aprovação da Lei Eleitoral (Lei n.º 701- B/76), da Lei de Atribuições das Autarquias e Competências dos seus Órgãos (Lei n.º 79/77) e da Lei das Finanças Locais (Lei n.º 1/79). Este conjunto de leis confirmou e consolidou a autonomia do Poder Local como um princípio fundamental do edifício da Democracia portuguesa.

Hoje é este poder local que vigora apoiado em subsídios centrais²⁴ ou oriundos de candidaturas realizadas a fundos da União Europeia, mas também detentor de uma autonomia que lhe permite gerir as suas *contas*, detentor dos seus próprios passivos e activos mas também de inúmeras e inovadoras realizações.

Mozzicafredo et al (1991) procuraram definir o papel das câmaras no desenvolvimento local tendo verificado, através da análise dos orçamentos, que em meados da década de oitenta mais de 75% do total dos investimentos eram gastos em projectos de vulto, como

²³Um estudo realizado, em 2002, pela empresa *Deloitte* para a *Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP)* – disponível em www.anmp.pt revelou que para além do carácter impulsionador na economia local e regional da Despesa Municipal, há também um papel activo que se refere ao desenvolvimento e sustentação social dos concelhos, estimulando acções de índole educativa, cultural e desportiva, bem como, promovendo a construção e manutenção de espaços e recintos que melhorem a qualidade de vida dos cidadãos. De facto, deste estudo comprova-se que do investimento total efectuado pelos Municípios, 63% destinou-se a empreendimentos de carácter social, denotando o papel decisivo dos Municípios na consolidação do tecido social do País.

²⁴ O mesmo estudo realizado pela empresa *Deloitte* concluiu ainda, que mais de 50% dos Distritos têm como principal fonte de receita as Transferências do Estado, “denotando-se a clara dependência em relação a este tipo de receita”.

a rede viária ou o saneamento básico, e na exploração dos serviços tradicionais – fornecimento de água, transportes ou recolha de lixo. E, embora tivessem sido alargadas as suas competências a determinadas áreas de intervenção económica como a saúde e o turismo, pouca influência haviam tido nestes sectores. Áreas como a criação de empregos, a formação profissional e os incentivos à fixação de empresas eram quase desconhecidas da gestão local. Em termos de processos de decisão, predominavam os mecanismos jurídico-constitucionais e de rotina (Rocha, 1998).

A abordagem ao poder local como a principal força dinamizadora da economia local e regional, como base potenciadora do progresso educacional, de formação e de aculturação das populações, reclamando para si uma crescente autonomia relativamente ao poder central é, desta forma, o fio condutor do presente capítulo. Nele pretende abordar-se o papel das autarquias no desenvolvimento local, fazendo-se para tal uma retrospectiva explicativa da sua evolução ao longo das décadas do século XX, de forma a compreender-se a lógica e a postura dos municípios na contemporaneidade, enquanto actores do desenvolvimento local. Pretende-se ainda que esta perspectiva, de certa forma histórica, possibilite a análise às potencialidades dos municípios e a sua proximidade às pessoas como vantagens únicas na aplicação da educação para os media.

É esta a razão de ser que move a presente abordagem que não pretende mais do que chamar a atenção para o importante papel das câmaras municipais no desenvolvimento da comunidade local e, concretamente, no papel que poderão desempenhar na promoção de uma educação a este nível.

1. As Autarquias no Desenvolvimento Local

As autarquias são, ou deveriam ser, a abordagem alternativa ao que a Escola e outros domínios da educação formal não podem oferecer.

Apesar de um passado de cerca de 900 anos (Coelho, 1998: 37), o poder municipal tem a grande responsabilidade de acalantar e desenvolver a identidade de um povo inserido numa determinada localidade, promovendo a sua dinâmica ao nível das mais variadas vertentes. Em nome da educação saudável, desportiva, cívica e social das crianças, cabe às autarquias promover, cada vez mais, iniciativas que integrem o cidadão

e que o aproximem quer do poder local, quer de todos os outros cidadãos à escala global, numa verdadeira promoção da consciência cívica e da cidadania.

À medida que o tempo avança e a própria dinâmica das sociedades se transforma, o dever da satisfação das necessidades de desenvolvimento do munícipe acentua-se cada vez mais, assim como se desenvolve no sentido ascendente a consciência cívica do cidadão como sujeito de deveres, mas também de direitos face ao poder local.

Já em 1978, Carlos Costa e outros autores, compilaram, num país acabado de sair da Revolução de Abril, aquilo a que chamaram o *Manual de Gestão Democrática das Autarquias*. Documento desactualizado hoje em dia, é certo, o manual deixa-nos, no entanto, com um facto inultrapassável pelo tempo e pelas sociedades, isto é, a ideia de que colocar a escola e a educação ao serviço dos interesses reais da população ainda hoje é, e deverá ser, o lema de todos os que sejam sensíveis à questão do desenvolvimento populacional. Cabe às autarquias locais um importante papel, não só no domínio das infra-estruturas básicas físicas que são fundamentais para que se assegure o bem-estar dos seus munícipes, mas também no domínio da Educação, pedra basilar da formação de todo e qualquer ser humano.

Em 1978 os autores falavam, também, de uma consonância de actividades e de projectos entre os professores e os estudantes no plano de actividades das autarquias, “no que se refere a sectores como ensino e cultura, infância e juventude, etc. nomeadamente através de grupos de trabalho locais” (Costa, et al, 1978: 287) ligados ao próprio poder municipal, como as câmaras ou as freguesias.

As autarquias têm, assim, um papel primordial no processo de democratização da cultura, do ensino e do saber. Como afirmam os autores deste *Manual de Gestão Democrática das Autarquias*:

“como órgãos representativos das populações, compete-lhes (às autarquias) organizar respostas não apenas às solicitações explicitamente formuladas, mas também no domínio das lacunas averiguadas, mesmo quando o grau de desenvolvimento da consciência social não permite a respectiva apreensão, ou só muito difusamente a permite” (Costa et al, 1978: 287).

É nesta espontaneidade, nesta imaginação e capacidade de iniciativa do poder local, que reside a capacidade de trabalho e de satisfação das necessidades básicas da população. Quando falamos de satisfação de necessidades básicas não falamos apenas na concretização de projectos de primeira necessidade e que caracterizam um município desenvolvido, como os factores ambientais, a salubridade ou outras infra-estruturas, mas

também de factores que promovam a educação, o saber, o conhecimento e a cultura como base fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa do munícipe enquanto cidadão.

Compete às autarquias idealizar, projectar, criar condições para a sua realização e passar à efectivação prática de projectos que contribuam, assim, para esta promoção do saber. É importante que as autarquias locais possam pois assumir a vocação que lhes cabe e que lhes é própria, de agentes culturais de natureza primordial nos seus múltiplos aspectos, isto é, a de organizar o acesso à cultura por parte das diversas comunidades populacionais, apoiar a criação (artística), incrementar a criatividade popular em todas as diversas formas, coordenar manifestações e actividades numa perspectiva global de animação sociocultural.

Também José Viriato Capela (1998) defendeu, na Conferência de Abertura de um Colóquio sobre o *Município Português na História, na Cultura e no Desenvolvimento Regional*, o papel interventivo que o município deverá ter na vida social, cultural e educativa das populações. Como defende Capela, o maior desenvolvimento e dinamismo da vida municipal portuguesa “foi sempre acompanhado ao longo da sua história pelo alargamento da sua intervenção nos planos sócio-cultural e sócio-educativo ou instrucional” (Capela, 1998: 12).

Mesmo quando Portugal tem associado à sua história uma grande tradição municipalista fortemente dominada e controlada por um Estado, ou poder centralizador (Ruivo, 2000), a expressão do local como elemento catalizador da proximidade e convergência de vontades e satisfação de necessidades dos cidadãos é irrevogável. Tal como sublinha Gros (1994, cit. in Ruivo, 2000: 132) “é o local que (...) se torna terreno de envolvimento dos agentes na mobilização dos seus recursos e na resolução dos seus problemas”.

O papel reservado às autarquias no plano local deverá assumir desta forma, contornos relevantes, não só no âmbito das suas competências e responsabilidades, mas também na promoção e no apoio a projectos de desenvolvimento e na dinamização das actividades dos respectivos municípios.

Na mensagem de abertura do portal do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Administração Local, Eduardo Cabrita (2005), refere que “ao poder autárquico tem sido reconhecida uma capacidade efectiva para enfrentar e resolver muitos problemas das

populações, em boa parte como consequência do conhecimento mais aprofundado desses problemas, que só uma proximidade permite” (www.seaal.gov.pt/index.php?op=mensagem).

Esta proximidade permite, assim, como poderemos ver mais à frente, a efectiva concretização de objectivos cujos frutos são a realização de condições que permitam satisfazer necessidades dos cidadãos e atender às expectativas criadas não só por eles, mas também pelos representantes políticos do poder local.

1.1. As Autarquias: das teorias conceptuais à sua intervenção na Educação

Já no século XIX Alexandre Herculano²⁵, indubitavelmente o fundador da História dos concelhos, fazia a analogia entre o poder local o poder central, isto é, o município independente do Estado e próximo dos cidadãos.

O município *livre* das directrizes do Estado e preparado para defender e desenvolver as populações deverá, no entanto, ser um conceito profundamente analisado, para que se possa compreender a dinâmica municipal à luz dos nossos dias.

Sendo assim, nos séculos XIV e XV a autonomia municipal viu-se altamente restringida, através do regimento dos denominados *corregedores* de 1332, também designados por *juizes de fora* que foram substituindo, de forma progressiva, os juizes ordinários ou da terra. Esta perda de autonomia foi-se acentuando até ao séc. XIX, altura em que surgiu uma reacção destinada a abolir toda esta margem de manobra e liberdade de actuação.

A concepção de Herculano, de um município como promotor da democracia e do desenvolvimento popular é também abordada por Sousa Fernandes no livro *Comunidades Educativas* (1999). O autor nomeia a *Carta aos Eleitores de Sintra* (datada de 1858) de Alexandre Herculano como reflexo do apanágio à descentralização municipal e “como o princípio do renascimento da vida pública” (Fernandes, 1999: 162).

²⁵Segundo Alexandre Herculano, a origem dos municípios remonta à tradição hispano-romana, sendo o Foral não uma criação do município, mas uma confirmação duma realidade já inatamente adquirida.

Estudos posteriores, porém, vieram pôr em dúvida a tese de Herculano sobre a origem dos concelhos. Estes seriam inteiramente alheios a quaisquer instituições anteriores, constituindo uma realidade nova e dependendo de novos condicionalismos (Baquero Moreno, 1985, cit. in Rocha, 1998).

A tipologia apresentada e defendida por Alexandre Herculano, com base na origem romana deu lugar a outra tipologia atribuída a Torquato de Sousa Soares. Esta última divide os concelhos em dois grandes grupos: os rurais e os urbanos.

Os primeiros deviam a sua existência a necessidades de povoamento, enquanto os segundos – concelhos urbanos – correspondiam predominantemente aos tipos de concelhos completos estudados por Herculano.

Tal como explica Fernandes, a organização municipal sempre foi, de acordo com os registos históricos, a preferida para a gestão da escola e da educação:

“com o triunfo da revolução republicana, Manuel Augusto Alves da Veiga (1850-1924), no seu livro *Política Nova – Ideias para a Reorganização da Sociedade Portuguesa* (1911), retoma as ideias federalistas de Nogueira que apresenta como modelo para a organização republicana. António Sérgio (1833-1969) é o continuador, em pleno século XX, do municipalismo de Herculano e no seu livro *Educação Cívica* (1915) propõe a organização municipal como modelo de referência para a organização da escola” (Fernandes, 1999: 162).

Na realidade, verificaram-se algumas manifestações práticas daquilo que vinha sendo escrito por estes teóricos defensores da responsabilização dos municípios na Educação, como o foram os manifestos do Partido Republicano em 1891 e que deram origem à *Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal* de 1911, ou a reforma administrativa descentralizadora de Rodrigues Sampaio em 1878, altura em que se transferem para os municípios algumas competências na *instrução primária*.

Apesar de tudo, a visão optimista dos municípios centralizadores de alguns poderes, nomeadamente no que se refere à Educação e à Cultura, não é bem vista por todos. Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco, Teixeira de Vasconcelos ou Eça de Queirós, são referidos por Sousa Fernandes como exemplo de “nomes relevantes da nossa literatura que têm subjacente a perspectiva depreciativa e pessimista sobre o sistema representativo em geral e sobre o município”. Basta estar-se atento a algumas obras de finais de século, onde as câmaras municipais, os governos civis ou a classe política em geral, são retratados como rostos “visíveis e corruptos” (id.: 163) do sistema.

Sobre esta visão mais obscura do poder local, podemos atentar à análise ao futuro da governação local em que Oliveira Rocha (1998), refere que há uma série de particularidades na história sobre o poder local e, mais ainda, na sua maior ou menor autonomia em relação ao poder central. Na realidade, de acordo com o autor, as câmaras municipais uniformizaram-se no seu estilo e, tal como explica:

“aceitando ou não a tese sobre a vitalidade do poder local no Antigo regime, as instituições autárquicas tenderam para uma relativa uniformidade e foram abrangidas por um único marco legislativo. Outra singularidade incide na inexistência de instituições formalizadas de âmbito regional (...) Ao longo do Antigo Regime as províncias subsistiram como formas de organizar o expediente da Administração central, mas nunca lhe corresponderam instituições próprias” (Rocha, 1998: 5).

Rocha (id.) defende que a autonomia do poder local sempre existiu, ao longo de um percurso marcado por dialécticas que, de certa forma, também impediram uma

verdadeira conclusão histórica. Se, por um lado, defende, o Liberalismo tendeu a marcar uma reacção de racionalização das relações entre o centro e a periferia, por um lado, por outro manifestou-se numa acentuada intromissão do poder central nas autonomias locais. A história da Administração Local no período liberal está, assim, marcada por esta dialéctica.

A República, por seu turno, prometeu aos municípios aquilo que não chegou a cumprir: uma maior autonomia e poder político, mas alguns estudos demonstram, porém, que entre o procedimento e a prática a distância foi grande, deixando goradas estas expectativas de *liberdade* (Oliveira C., 1996, cit. in Rocha, 1998).

De facto, desde os tempos de Eça e Garrett até aos anos 70 do século XX, muito mudou no nosso país no que se refere às competências dos municípios enquanto poder local de dinamização e desenvolvimento de um espaço delimitado geográfica e socialmente por fronteiras muito claras.

Os últimos resquícios de poder local foram aniquilados com o “Estado Novo” e a Administração Local passou definitivamente a ser um prolongamento da Administração Central, a qual nomeava todos os titulares de cargos locais.

Com o 25 de Abril de 1974 e num ambiente de todas as liberdades e autonomias, também o poder local tem o seu ponto de ênfase com a instauração de uma maior descentralização, de um reforço do próprio poder local e da eleição dos seus titulares.

As autarquias locais estão definidas, através de dignidade constitucional, desde 1976. Segundo a lei fundamental, a organização democrática do Estado compreende a sua existência caracterizando-as como pessoas colectivas de população e território dotadas de órgãos representativos que visam a prossecução dos interesses próprios, comuns e específicos das respectivas populações.

Este dever de observância das necessidades populacionais não é estranho aos milhares de portugueses que, hoje, estão ligados ao poder local, seja política, seja profissionalmente como cidadãos contratados ou pertencentes aos quadros da função pública local. Isto porque, quanto às atribuições e competências das autarquias locais e dos seus órgãos, a legislação é bem explícita, estando nela assegurada a satisfação das necessidades das comunidades locais que englobam o desenvolvimento socio-económico, passando pelo ordenamento do território, pelo abastecimento de saneamento básico, serviços de saúde, educação, cultura, ambiente e desporto.

O quadro de atribuições e competências e regime jurídico de funcionamento das autarquias locais é estabelecido através do *DL 159/99 de 14.09* e o *169/99 de 18.08*, alterado e republicado pela *Lei n.º 5-A/2002*.

A *Carta Europeia de Autonomia Local*, aprovada em 1985 pelo Conselho da Europa, também considera, no seu preâmbulo, que as autarquias locais “são um dos principais fundamentos de todo o regime democrático” e explicita ainda, no Artigo 1.º, que o “princípio da autonomia local deve ser reconhecido pela legislação interna e, tanto quanto possível, pela Constituição”.

A autonomia e democraticidade das autarquias locais está assegurada pelo seu reconhecimento constitucional e pela existência de pessoal, património e finanças próprios, competindo a sua gestão aos respectivos órgãos, razão pela qual a tutela do Estado sobre a gestão patrimonial e financeira dos municípios e das freguesias é meramente inspectiva e só pode ser exercida segundo as formas e nos casos previstos na Lei. Esta independência constitui, assim, um dos principais factores para o desenvolvimento e afirmação do seu papel como actores fundamentais no desenvolvimento da comunidade em que se inserem.

O *poder local* foi conquistando esta faceta de autonomia ao longo destes últimos 29 anos (a democracia local foi inaugurada em 1977, com a realização das primeiras eleições autárquicas) e de lá para cá tem vindo a consagrar-se e a desenvolver-se nas mais diversas áreas pela apresentação de projectos de cariz variado, em formatos originais e proveitosos.

De Norte a Sul do país é possível, actualmente, e olhando para trás através da nossa história, verificar a transformação de um panorama de poder local. Há autores que defendem hoje, mesmo sem o avanço da Regionalização, que existem novos desafios que se impõem à governação e à gestão locais.

Vive-se, na actualidade, as compensações da passagem de municípios onde intervinha apenas uma minoria muito reduzida de alfabetizados ou homens ricos, seguidos por uma população receosa e analfabeta (as competências municipais limitavam-se a conceder licenças ou a passar atestados e certidões) para municípios como expressão da democracia local.

No fundo, assiste-se à liberdade do poder local, à sua autonomia, responsabilização e, acima de tudo, importância no panorama português.

Sousa Fernandes diz mesmo que entre aquilo que existia e a realidade de hoje há uma diferença abismal que “vai de umas unidades organizacionais espalhadas pelo território nacional ao serviço do Estado, sem autonomia nem recursos próprios, a repúblicas locais que devido à sua autonomia administrativa e meios financeiros podem desenvolver uma política municipal própria, inclusive nos domínios educativos” (Sousa Fernandes, 1999: 168).

Esta imagem de uma Câmara Municipal mais próxima do cidadão, mais aberta à comunidade e aos seus anseios, corresponde, cada vez mais intensamente, a uma maior exigência no rigor e na transparência da gestão municipal. Mas, como sublinha ainda Fernandes, “os efeitos desta alteração seriam extremamente limitados se não arrastassem também consigo o reforço substancial das receitas municipais” (Sousa Fernandes, 1999: 167).

A pobreza dos cofres municipais no período antes do 25 de Abril de 1974 é, de facto, uma realidade e as mudanças operadas ao nível das competências e da centralidade municipal na vida local trouxe consigo o aumento global das receitas municipais. Estas receitas permitiram mais investimento em sectores de serviços básicos, e, consequentemente, nas áreas afectas à Educação, criando serviços e actividades lúdicas e educativas cada vez mais originais e aliciantes.

A grande inovação na política educativa municipal deu-se com a criação do *Fundo de Equilíbrio Financeiro – Lei 1/77 de 6 de Janeiro* que através da transferência de dinheiro do orçamento de Estado para as autarquias, permitiu operar autênticas intervenções profundas na educação.

A partir daqui, nada mais foi igual, assistindo-se à construção de mais valias únicas para a formação, desenvolvimento e aculturação das populações, como a manutenção e expansão do parque escolar, bibliotecas municipais ao serviço das escolas, apoio à educação de adultos, acção escolar e animação cultural e desportiva. Factos que arrastaram consigo, e bem, a consequente ampliação e criação de serviços municipais a actuarem em diferentes áreas.

A Associação Nacional dos Municípios Portugueses²⁶ estima que o crescente investimento dos municípios na educação tenha vindo a crescer nas últimas duas

²⁶ “As Associações de Municípios surgiram como uma necessidade de conjugar esforços para realizar investimentos de âmbito supra municipal, para reivindicar recursos do poder central ou para poder captar fundos europeus (...). A representação municipal no Comité Europeu das Regiões, as geminações entre municípios de diferentes países, a participação em vários organismos e acções internacionais através da ANMP

décadas, o que faz com que os cidadãos tenham do município “uma imagem cívica e pública muito mais real e evoluída do que a legislação (...) e por isso o solicitam e pressionam para uma intervenção mais alargada e diferente das meras instituições privadas” (Sousa Fernandes, 1999: 171).

A crescente mudança nos serviços prestados pelos municípios, operada através não só da capacidade criativa e investidora dos mesmos, mas também pelas exigências e requisições dos próprios cidadãos, levam inevitavelmente à mudança da configuração tradicional do Município, desde a concepção do presidente de Câmara, ao perfil dos restantes autarcas ou à própria missão do município. Mudança que será fundamental para se compreender a proposta apresentada no presente trabalho.

Assim sendo, será importante percebermos, em linhas muito gerais, as mudanças nas competências educativas municipais. Elas passam não só pelo domínio especificamente escolar, mas também ultrapassam os limites destas fronteiras, traduzindo-se em aptidões para gerir ao nível das construções escolares, dos equipamentos e do financiamento; pela criação de escolas e definição da rede escolar; pelo domínio dos apoios sócio-educativos; nos cursos e projectos educativos; na gestão das escolas e dos recursos humanos escolares.

O nascimento de novas competências educativas no poder local e todas as mudanças operadas em torno deste sistema, acarretaram também um conjunto de novos fenómenos locais resultantes do aparecimento de novos actores com interesses e funções distintas no panorama educativo, acompanhando ainda o desenvolvimento de uma nova competitividade, do consumo mediático e da diluição de fronteiras entre o que é educativo e o que não é educativo²⁷.

O contexto competitivo deverá ser não só uma consequência, mas também uma força motora da actividade e do investimento municipais que deverão ser baseados numa dinâmica inovadora e modernizada.

A transformação dos espaços e das filosofias dos serviços municipais acarretam consigo todo um conjunto de mudanças intrínsecas à própria dinâmica do trabalho

constituem factores de alargamento de visão” (Sousa Fernandes, A. (1999). Os municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente, in Comunidades Educativas, Braga, p. 172.).

²⁷ Ferreira, F. (1999). O local, o global e a territorialidade educativa in Formosinho, João, Fernandes, António Sousa Fernandes, Sarmento, Manuel Jacinto e Ferreira, Fernando Ilídio. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*, pp. 200-219. Braga, Livraria Minho.

autárquico, mas também acarretam um anseio colectivo pela abolição burocrática da Administração Local²⁸.

A propósito da promoção de contextos cada vez mais competitivos, poder-se-á evocar a *Direcção Geral das Autarquias Locais* (D.G.A.L.), um serviço central do Estado dependente do Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente, em geral e, do Secretário de Estado da Administração Local em particular, que no seu documento de apresentação²⁹ lança alguns desafios ao Século XXI.

Os desafios apresentados não andarão, certamente, dissociados das exigências que a sociedade de informação e, em particular, o uso e proliferação dos novos media nos colocam. Como refere a Direcção Geral das Autarquias Locais, numa era denominada simultaneamente pelos princípios da subsidiariedade e da globalização “o desenvolvimento das sociedades e dos territórios requer a existência de organizações autárquicas cada vez mais eficazes e eficientes” que prestem simultaneamente, serviços qualificados, capazes de responder adequadamente às exigências e expectativas dos cidadãos do século XXI (D.G.A.L., s/d).

Na realidade, de acordo Fernando Ilídio Ferreira (1999), as ideologias do pragmatismo e da modernização não são exclusivas de sectores como a economia ou a política, estendendo-se a diversos sectores de toda a actividade humana incluindo assim, o sector da educação.

A necessidade de modernização, justificada pelo desenvolvimento de factores como a competitividade das economias globais ou da adesão ao território europeu e à moeda única, afectou também o panorama educativo onde se assistiu, nomeadamente a partir da década de 80, a uma “acentuação do discurso da modernização” (Ferreira, 1999: 203).

A preocupação com o avanço e apetrechamento dos sistemas educativos locais trouxe consigo mais necessidades de inovação a outros níveis como à cultura, ao desporto, ao turismo e à cidadania, sendo hoje um discurso transversal nas autarquias que pretendem

²⁸ “O modelo de organização dos municípios e da sua actividade orienta-se por princípios que estão subjacentes à maioria das organizações públicas e que assentam no modelo burocrático de organização. As actividades são integradas na organização de acordo com uma hierarquia de autoridade formal e de acordo com um sistema impessoal de regras. Na concepção tradicional de organização burocrática a coordenação hierárquica caracteriza-se pela definição de áreas de actuação, relações do tipo superior subordinado, o controlo dos processos e a centralização. Subjacente a este modelo está a ideia de poder e autoridade, cuja amplitude varia e distribui-se ao longo da cadeia hierárquica. Este modelo, prevalente nas sociedades modernas, tem sido questionado pelas dificuldades que o mesmo apresenta: a reduzida flexibilidade no processo de decisão, a ausência de incentivos para controlar custos, a falta de transparência, a quase ausência de responsabilização e de inovação associado ao desenvolvimento de uma cultura mais preocupada com os procedimentos do que com o desempenho. Estes são alguns dos problemas deste modelo a que corresponde uma Administração Local forte, responsável directa pelo fornecimento de serviços através da hierarquia” (Araújo, J. (2003). A governação local e os novos desafios. Fórum de Gestão e Administração Pública, 2, Mirandela).

²⁹ O texto de apresentação da Direcção Geral das Autarquias Locais (DGAL) poderá ser lido na íntegra em <http://www.dgaa.pt>.

proporcionar uma crescente qualidade de vida aos munícipes também eles cada vez mais exigentes e informados.

No território local, onde a convergência com o global é cada vez mais acentuada pela proximidade de meios que possibilitam o fácil acesso à informação, o discurso de apelo à modernização e à competitividade tem vindo a tomar forma de apelo baseado na afectividade (Ferreira, 1999: 205), facilitando desta forma uma interligação entre teorias que defendem a racionalização e eficácia, por um lado, e a cooperação e a democracia por outro.

Como refere este autor, é “neste pano de fundo que é pertinente equacionar o estudo dos contextos e das iniciativas territoriais” (Ferreira, 1999: 206) já que eles se movimentam na dialéctica *local* – *global* levando a que no domínio desta territorialidade surjam inúmeras iniciativas detentoras de uma identidade própria e de características singulares, enraizadas no espaço local.

O *local*³⁰ apresenta-se como algo que não é mais do que um conjunto alargado de inúmeras conjunturas, proporcionando a desejada análise da relação local – global e das relações e identidades que lhes estão associadas.

Mesmo com a presença autónoma, decisiva e efectivamente global do Estado é importante analisar o espaço *local* à luz desse relacionamento que, por um lado, lhe tira liberdade e que, por outro, lhe dá mais autonomia, capacidade inventiva e facilidade de execução. “A globalização cria constrangimentos e tendências uniformizadoras, mas cria também possibilidades e disposições para a afirmação das diferenças e para a criação de novas relações de sociabilidade” (id.: 209), confrontando a diversidade de actores sociais no seu contexto ou contextos, nos fenómenos sociais que os rodeiam e que os pluralizam.

³⁰ Para uma mais completa abordagem à problemática da relação *Local* – *Global* aconselha-se Fernando Ilídio Ferreira (2003: 48-57). O investigador considera que a ideia de sociedade tem sido abalada pela recomposição de esferas distintas no cenário social. Esta recomposição gira à volta de conceitos como o local, o global e o nacional. Como refere, “Em casos de países que pertencem à União Europeia, como é o de Portugal, entra ainda nessa recomposição uma instância europeia de formulação de regras, orientações e prioridades que influenciam sobremaneira a agenda política dos estados membros e que configuram um fenómeno de europeização das políticas públicas” (Muller, 1992; Muller, Mény e Quermonne, 1995 cit. in Ferreira, 2003).

Apesar de tudo, a sociedade descrita de forma organizada leva a uma espécie de nostalgia da comunidade que vigorou no século XIX, o que, como consequência, faz com que os fenómenos da sociedade moderna sejam descritos e analisados em termos de crise. A ideia de crise surge quando a sociedade, ou a ideia que se tem dela, surge como se desvirtuada enquanto sistema que funciona em torno do centro, isto é, do Estado “e de ainda não terem sido encontradas alternativas consistentes a essa representação”. Ilídio Ferreira alerta para o facto de este esboroamento arrastar algumas consequências e uma delas é, precisamente, o forte abalo que sofreu a ideia de um local, isto é, de uma sociedade a funcionar em torno e dependente de um centro.

A sociedade é vista como um somatório de indivíduos e simultaneamente encarada como uma rede, interdependente e global. Todas estas perspectivas dão uma ideia desfragmentada do Mundo, defende Ferreira, um mundo composto por acções individuais, mas também marcado pelo global, onde se movimentam mercados, redes e tecnologias.

O movimento de globalização (cuja noção começou a ser abordada na década de 90) decorre precisamente em simultâneo com os movimentos de localização.

A abordagem dos processos educativos e culturais, ou de formação, deverá assim, ser “perspectivada globalmente e de forma contextualizada” (Ferreira, 1999: 211). O conceito de desenvolvimento tem sido muito utilizado nas abordagens do “local” e, apesar da sua genealogia estar ligada à economia, o seu campo tem vindo a adquirir outras significações, alargando-se a novas dimensões e acções (Lima, 1994, cit. in Ferreira, 1999: 213). Esta opinião também é partilhada por Fernando Ruivo em *Poder Local e Exclusão Social* (2000), em que o autor alerta para a necessidade de se ter em conta a inserção dos territórios locais para a compreensão das mudanças ocorridas nas sociedades de hoje.

Em suma, segundo Jacinto (1994, cit. in Ruivo, 2000: 128), “a globalização dos processos económicos, sociais e territoriais que acompanham as transformações actuais, torna necessário que pensemos globalmente as acções que se devem promover localmente”.

Estas acções promovidas no local com uma consciência cada vez mais global³¹, têm vindo a proporcionar, nos últimos anos, o aparecimento da noção ou conceito de animação, designadamente no que se refere às áreas da educação e da formação.

E se a animação andou muito tempo ligada às relações humanas, hoje ela tem vindo a sofrer transformações decisivas para a alteração significativa do seu conceito, sendo presentemente aplicada às mais diversas áreas, não só do relacionamento profissional e formal, mas também em contextos menos formais onde as trocas de experiências culturais são evidentes.

Assumindo que as interações e trocas culturais estão intimamente ligadas às novas tecnologias de informação e comunicação (Tedesco, 2001) é importante analisar o papel de uma educação inserida numa estratégia de desenvolvimento local. Na realidade, usando as palavras do professor argentino, “a educação não é só escolarização” e apesar

³¹ O adjectivo *global* surgiu, de acordo com o que apresenta Ilídio Ferreira (2003:51), no início dos anos 80 nas grandes escolas americanas de Administração de Empresas de Harvard, Colúmbia, Stanford e outras e, em pouco tempo, invadiu o discurso neoliberal. Embora nos anos 60 a metáfora da “aldeia global” tivesse sido utilizada para resumir os efeitos das novas tecnologias de informação e comunicação, é contudo, nos anos 90 que a noção de globalização se torna uma das palavras-chave do debate político, social e académico (idem).

Tal como explica o autor, a noção de globalização está à mercê de inúmeras contextualizações, interpretações e implicações culturais, o que coloca em evidência muitos dos aspectos que caracterizam o fenómeno, dando azo a dimensões, teorias, análises e inclusive emoções.

“Enquanto umas argumentam que se está perante um fenómeno de *mcdonaldização* do mundo, tendo em conta as formas de padronização da vida social, do ponto de vista dos hábitos, dos estilos de vida, etc., outras consideram que a globalização ocorre em simultâneo e dialecticamente com um fenómeno de localização” (Ferreira, F. I. 2003:55).

Ferreira refere que as relações dialécticas já abordadas por Giddens em 1992 e que colocavam os fenómenos locais em diluição com os globais, criam uma tensão permanente entre as tendências para a racionalização e para a uniformização e as tendências para as singularidades e para a emergência de identidades locais. Este movimento constante entre um e outro – local e global – leva a que no contexto global possam existir condições à criação e afirmação de fenómenos afirmativos de uma individualidade, isto é, de novas relações de sociabilidade.

A tese da dialéctica global-local sustenta assim, segundo Ferreira, que o *global* e o *local* não se excluem mutuamente e que a globalização tem como efeito não uma des-localização mas uma re-localização.

do papel primordial da Escola como principal instrumento de Educação, cujas orientações são definidas pública e politicamente, as interacções culturais e sociais “trazem consigo uma significação nova distinta e feita através de outros agentes educativos” (id.: 124).

Estas interacções que se proporcionam através da cultura e da dinâmica social trazem também consigo uma nova forma de aculturação, feita através de novos processos de intercâmbio e de transmissão de conhecimento, através de novos agentes socializadores e educativos.

Defende-se, aqui, que estes agentes socializadores emergentes poderão ser assumidos, também a par da família ou de associações, pelas autarquias enquanto dinamizadoras do pulsar da localidade e do desenvolvimento das populações em que estão inseridas.

Em suma, a evolução recente da organização das actividades da Administração Pública e a pesquisa pela escassa bibliografia existente sobre este domínio, permite chegar rapidamente à conclusão de que tem havido a preocupação em adoptar modelos alternativos de organização das actividades e de fornecimento de serviços públicos.

Outro factor determinante para a mudança da Administração Local e que surge ainda antes das exigências da modernização administrativa municipal, relaciona-se com o associativismo.

Assumindo uma expressão crescente, o associativismo entre municípios tem uma origem mais remota³², sendo que as actuais características dos municípios levam a que estes partilhem entre si um conjunto de recursos e de infra estruturas, como as vias de comunicação e acessibilidades. Há quem defenda que “os municípios não podem, portanto viver de costas voltadas uns para os outros. A proximidade leva a que surjam interdependências ou problemas comuns que requerem o desenvolvimento de iniciativas conjuntas” (Araújo, 2003).

Nos anos 70 foram criados os conhecidos *Gabinetes de Apoio Técnico (GATs)* que não pretendiam mais do que integrar, num mesmo agrupamento, um determinado conjunto de municípios (que em comum teriam a mesma região territorial, por exemplo) e, na década de 80, surgiram muitos empreendimentos sob a forma de *investimentos intermunicipais* que foram denominados de *empreendimentos intermunicipais*.

³² De acordo com Filipe Araújo (2003), o modelo de governação da Administração Local baseado no associativismo entre concelhos remonta ao início do século passado, mais concretamente com a Lei n.º 88 de 7 de Agosto de 1913.

Estas operações de mudança na vida dos municípios pretenderam “envolver técnica e financeiramente municípios e departamentos da administração central” (Decreto-Lei 118/82, de 19 de Abril). São pois formas de associativismo que pretenderam remediar as debilidades de natureza técnica e financeira que existia nos municípios da altura, e portanto limitadas na amplitude dos seus objectivos.

Araújo refere que:

“na verdade, os GAT's tinham uma função de assessoria técnica aos municípios nomeadamente a emissão de pareceres, a elaboração de projectos de obras e outros empreendimentos e o levantamento de carências de infra estruturas e equipamentos financeiros dos municípios levou a que o objectivo destas estruturas se esgotasse e hoje são praticamente meras extensões das Comissões de Coordenação, desenvolvendo uma actividade reduzida” (id.).

Quem não conhece hoje uma obra emblemática, como um centro cultural por exemplo, que não tenha a assinatura de técnicos do GAT local³³? O cenário que temos hoje, onde são visíveis as consequências do associativismo intermunicipal e a resolução de problemas intermunicipais mostra, de acordo com alguns autores, que as autarquias locais aproveitaram o quadro legal existente para envolver os actores locais na procura de soluções.

A procura de parcerias entre os mais variados tipos de actores locais é, aliás, uma das soluções cada vez mais recorrentes pelos municípios portugueses para a prossecução de determinados objectivos e realização concreta de projectos que, de outra forma, não seriam levados a cabo.

Bogason (2000, cit. in Araújo, 2003) refere que, nas condições pós-modernas actuais, as políticas públicas não são criadas só por uma organização, mas por uma rede de actores que desenvolvem uma acção colectiva numa determinada área. A participação dos actores locais nos projectos e iniciativas locais é hoje, de resto, uma questão fundamental na consolidação do poder local e da cidadania. Esta participação poderá integrar o recurso a modelos de organização baseados na colaboração voluntária e “portanto num enquadramento legal mais flexível” (Araújo, 2003).

³³ No Município de Vale de Cambra é bem visível a parceria existente entre a Câmara Municipal e o Gabinete de Apoio Técnico, existente através da Associação de Municípios das Terras de Santa Maria (A.M.T.S.M.) que engloba os cinco municípios de Arouca, Oliveira de Azeméis, Santa Maria da Feira, S. João da Madeira e Vale de Cambra. Esta parceria já foi responsável por alguns projectos como por exemplo, o Centro Cultural de Macieira de Cambra, inaugurado em 2003 e, mais recentemente, pelo projecto intermunicipal de recolha de contos e canções tradicionais da região denominado “Velhas Palavras, Novas Leituras” realizado através do apoio do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

Araújo refere o exemplo da criação de redes cooperação em áreas desfavorecidas, como um possível instrumento de peso no desenvolvimento dessas mesmas áreas e na melhoria da qualidade de vida e da integração social das suas populações³⁴.

Há autores que defendem variados motivos para todo este cenário de grandes mudanças. Refira-se, por exemplo, as razões apresentadas por Joaquim Filipe Araújo (2003) que elege factores como a influência do neo-liberalismo e as correntes económicas na orientação da mudança como forças motivadoras das soluções de mercado procurando a promoção da eficiência, eficácia e a economia, de que são exemplo a privatização e a contratualização de serviços. Ou seja, a procura das autarquias locais de uma gestão cada vez mais empresarial. O crescente envolvimento dos cidadãos individualmente ou organizados na actividade das organizações públicas é outro dos factores apontados pelo autor para esta grande transformação do poder local. O acesso à cultura e à informação por parte dos cidadãos influenciou a sua atitude face aos problemas procurando participar nas decisões, principalmente naquelas que têm mais influência no seu dia-a-dia. Por fim, os problemas que são cada vez mais variados exigindo mais recursos, novas competências, novos conhecimentos e a conjugação de esforços.

Araújo refere ainda que a procura de novos modelos de gestão e a busca incessante de um novo espírito de contexto municipal e local foram incentivados por diferentes factores:

“O aprofundamento das áreas de intervenção da Administração Local e o seu alargamento a novas áreas, a complexidade das questões e a natureza inter municipal de alguns problemas, tudo isto contribuiu para o surgimento dos novos modelos de governação” (Araújo, 2003: 1-2).

2. O papel das Autarquias na promoção da Educação para os Media

Tal como se tem vindo a demonstrar, as autarquias têm, cada vez mais, um papel preponderante no desenvolvimento cultural e educacional dos cidadãos.

Joaquim Azevedo que pertencia, em 1995, à *Comissão de Coordenação da Região Norte* (C.C.R.N.) defendia, no Seminário promovido pelo Conselho Nacional de Educação

³⁴ A acção social, por exemplo, é uma das áreas comumente apresentadas por alguns autores (Araújo, J. 2003 ou Ruivo, F., 2000) como objecto de trabalho cooperativo entre municípios ou redes social estabelecidas localmente. Há vários municípios que estão a desenvolver trabalho de parcerias na identificação de medidas de política social, programas e projectos. Alguns municípios fazem parte da Rede Social, como é o caso de Vale de Cambra que, através da cooperação com variados parceiros públicos como as escolas, a própria autarquia, o Centro de Saúde local ou o Núcleo da Cruz Vermelha têm procurando actuar sobre os problemas sociais, articulando os vários programas, com óbvios benefícios para os técnicos e os cidadãos. Estas parcerias permitem respostas mais eficazes a nível local.

(C.N.E.), que destacar a relevância política da participação social seria um dos vectores que contribuiriam para relação profícua entre a educação e o desenvolvimento. Segundo Azevedo, desvalorizar os parceiros sociais levaria a um quadro de acção em que acabaria por ser “difícil e penoso desencadear e levar a bom termo as parcerias locais entre as escolas e outras instituições e actores” (Azevedo, 1995: 96).

No mesmo encontro, Manuela Ferreira Leite, então Ministra da Educação, chamou a atenção para o facto de que “cada vez mais a riqueza das nações não é avaliada essencialmente pelos recursos materiais e pelas riquezas naturais, mas pela capacidade de investir nos seus recursos humanos, no desenvolvimento da sua inteligência e capacidade de inovação como cidadãos activos e participantes numa sociedade em rápida evolução” (Leite, 1995: 325).

Antes da Revolução de Abril de 1974, as câmaras que contemplavam nos seus organigramas serviços, divisões ou pelouros dedicados única e exclusivamente à promoção e organização sócio cultural eram quase nulos (Capela, J. 1998) e reservados praticamente aos maiores municípios portugueses³⁵. Hoje estas Divisões dedicadas às áreas da Cultura, da Educação, do Lazer e Juventude ou da Acção Social estão presentes em todas as câmaras e contam, por vezes, já com um muito significativo corpo de funcionários, espaços, equipamentos e meios afectos às suas Bibliotecas, aos Museus, aos Arquivos, aos Gabinetes (de Arqueologia, de Desporto, de Ambiente, de Leitura ou de Trabalho Associativo), sendo, em alguns casos, essas estruturas responsáveis por iniciativas culturais que são já imagem de marca das respectivas autarquias e pontificam no calendário cultural regional e, por vezes, em determinadas situações, na agenda nacional. Actualmente, as actividades culturais e educativas, por exemplo, já não são operações de propaganda e *marketing* político dos poderes e das elites locais. Tal como refere Capela,

“as populações participam umas vezes por livre e espontânea vontade, outras e muitas vezes, por força das penalizações e obrigações das posturas e ordens camarárias, tornando-se a participação na festa e sua organização uma tarefa municipal, como qualquer outra” (Capela, 1998).

Capela diz mesmo que a intervenção cultural ganhou, nos tempos recentes, uma “desenvoltura e até uma autonomia no plano das iniciativas municipais que nunca teve no passado” (id.: 28) e destaca o facto de a cultura e a animação social se terem

³⁵ O Pelouro da Instrução é criado em Lisboa em 1873 sob proposta de Elias Garcia (Capela, J. 1998: 24).

transformado num instrumento integrado e harmónico de programas e projectos de desenvolvimento e animação concelhia.

Se antes da segunda metade do século XX a interpelação das câmaras municipais na formação da população foi caracterizada por avanços e recuos, depois de 1974 assistiu-se a um crescente envolvimento dos municípios na actividade educativa, escolar e não escolar. Como refere Sousa Fernandes (1995: 54), nos anos que se sucederam ao 25 de Abril, operou-se “uma profunda revolução na forma como a educação escolar e não escolar passou a ser enfrentada pelo poder local autárquico”.

A integração das autarquias na defesa dos interesses e satisfação das necessidades dos munícipes passou a ser vista como um facto natural e constituiu “um dos mais perceptíveis efeitos da democratização do poder local” (id.: 55).

Deixar as câmaras municipais intervir, aplicando toda a sua capacidade mobilizadora, a sua diversificação de vontades e as suas capacidades técnicas é uma mais valia para que todos os parceiros ou actores locais possam desenvolver estratégias adequadas aos vários problemas que se vão colocando, mas também para se fazer educação cívica e democrática através da acção, promovendo a liberdade de expressão, a criatividade e bem como a diferença e a cultura locais (id.: 60).

Em 1999, Sousa Fernandes reitera a mesma problemática sobre a intervenção do poder local na educação dos indivíduos, defendendo que “o que está a alterar a representação tradicional do município com reflexos legislativos, é a política municipal de investimento na educação, a sua nova imagem perante os munícipes e as crescentes relações de cooperação horizontal entre escolas e câmaras municipais”. O professor e autarca, defendia ainda, o mesmo que já tinha referido no Seminário do Conselho Nacional de Educação, em 1995, e que dizia respeito à intervenção das autarquias naquilo a que chamou de “implementação de projectos educativos de âmbito local”. Como alertou Sousa Fernandes, as autarquias deverão fazer sempre parte do processo educativo do local, sendo que

“não podem ser postas fora, aliás não o são na prática, no desenvolvimento de projectos educativos de âmbito local, na escolha das componentes locais do curriculum (...) e na escolha das opções técnico profissionais ou profissionalizantes, tudo domínios onde as instituições e as autarquias locais deveriam ter um papel importante” (Sousa Fernandes, 1999: 61).

Esta influência, defendida unanimemente, das autarquias locais na educação escolar e não escolar alerta precisamente para o que se pretende com o presente trabalho, ou seja,

a responsabilização autárquica na promoção de um espaço ligado à formação e educação do munícipe que tenha uma essência diferente dos comuns serviços municipais ou das escolas, aproveitando própria capacidade e meios de mobilização de técnicos, ou de outros interessados na problemática, da educação para os media.

A promoção deste espaço e a realização e implementação de um projecto voltado para esta área não será mais do que a aplicação prática ou, se quisermos, o reflexo, da capacidade criativa das autarquias. No fundo, este trabalho traduzirá pragmaticamente uma função que surgirá, na primeira fase, de uma forma experimental e que poderá contribuir para a promoção da cidadania, da defesa de uma consciência colectiva e estímulo à participação social na prossecução de uma maior qualidade de vida dos cidadãos.

Como já tivemos oportunidade de referir, a imagem de uma Câmara Municipal emerge, de dia para dia, como factor individualizado da modernização e do desenvolvimento e os seus autarcas e colaboradores como agentes dinâmicos de uma realidade que se quer criativa e inovadora, promotora da maior proximidade entre *os dois lados do rio*: o individuo comum e o poder local a que está subjacente.

2.1. Projectos de Educação para os Media em contexto local

Apesar dos inúmeros projectos e desenvolvimento de ideias nas áreas da saúde, da educação, do desporto, da cultura, da higiene ou da segurança civil desenvolvidos pelos municípios, as iniciativas municipais voltadas para a educação para os media são muito raras ou praticamente inexistentes. Há estudos em que são convocadas as vontades e as potencialidades de especialistas, professores, grupos ou organizações e associações para, em contexto não formal, abrirem caminhos à educação para os media e para a cidadania.

Trazendo consigo uma tradição no que diz respeito ao cinema, à escola, à imprensa escolar (jornais escolares) e às tecnologias educativas, a educação para os media em Portugal, apesar de apontar em tímidas direcções no que diz respeito à aplicabilidade de projectos e de experiências no terreno, tem-se desenvolvido em áreas consideradas fundamentais e que vão desde a actualidade e educação para a cidadania; passando pelo estudo da comunicação e dos media e pela inserção transversal em programas escolares.

Assim o considera Manuel Pinto (2002) que refere que “na última década alguma coisa se tem feito em Portugal” neste domínio³⁶ (id.: 333), realçando, no entanto, que muito ainda poderá ser realizado. Colocando umas das tónicas no sistema educativo, formal e não formal, este autor apela ao desenvolvimento de inovações intra ou extra escolares:

“Entre esses níveis (da educação formal e não formal), o mais decisivo continua a ser o da inovação das práticas pedagógicas. É aí, na sala de aula, nas actividades extra-lectivas, no âmbito das associações (de alunos, de professores e outras) que projectos inovadores serão levados a cabo, com imaginação e continuidade e com a preocupação de articular com a globalidade dos processos de aprendizagem e com a vida das instituições educativas.” (Pinto, 2002: 338-339).

Propomo-nos pois, numa acção que também procurou inspiração nos textos deste autor, desenvolver a aplicar este desafio da prática pedagógica em contexto não formal para, no local, apelar à atenção e capacidade de execução das câmaras municipais.

Como caso concreto de projectos práticos aplicados localmente, poder-se-á registar um de que nos chegou ecos, se bem que escassos. Trata-se do projecto de Educação para os Media que foi desenvolvido, em 2005, na Biblioteca Municipal de Ovar. Dirigida a crianças entre os 9 e os 13 anos de idade, esta iniciativa, designada “Descobrir o jornal”, decorreu entre os meses de Outubro e Dezembro daquele ano e pretendeu familiarizá-las com a produção jornalística. A Autarquia owarensis foi a receptora e, de certa forma, a promotora deste projecto de educação para os media, mas a idealização e coordenação do projecto esteve a cargo de uma pessoa que não trabalha na Câmara Municipal de Ovar, ou seja, foi um trabalho proposto e aplicado através de actores externos à Autarquia.

Constituído por 9 ateliers, com a duração de 3 horas cada, “Descobrir o jornal” afirmou-se como um atelier de educação para os media concebido, de acordo com o que

³⁶ Sumariamente, pode dizer-se que Manuel Pinto (2000) apresenta três vertentes nas quais a EPM tem dado contributos em Portugal. São elas: a actualidade e a educação para a cidadania, que procura sublinhar o papel que os media desempenham como instância de acompanhamento e de enunciação/ construção dos eventos e situações que marcam a actualidade.

Ou seja, os media assumem um factor de motivação, de ilustração e de actualização como recurso pedagógico e como base de estudo, “como texto a ser acolhido, analisado e interpretado” (Pinto, 2000: 332). Manuel Pinto refere que a imprensa, e em geral, os *media* “constituíram um apoio insubstituível a processos de ensino – aprendizagem que tomam a compreensão e significação do mundo e a formação para uma cidadania consciente e participativa como objectivos seus” (id.).

A este propósito pode falar-se sobre o projecto “Público na Escola” que desde a sua formação, em 1989, tem vindo a dar um importante contributo no que diz respeito à informação da actualidade junto dos nossos jovens. Por outro lado, em Portugal têm sido apresentados contributos práticos para o estudo da comunicação e dos meios, com a criação de cursos e de disciplinas vocacionadas para estas áreas em geral e para o jornalismo em particular, no ensino secundário. É importante referir, como já vimos, que o estudo dos meios não é o mesmo que a educação para eles direccionada, a educação para os media, adverte Manuel Pinto em “Retrospectiva e Horizontes da Educação para os Media em Portugal”. Por último, a educação a este nível como dimensão transversal do currículo é a terceira vertente que procura desenvolver uma perspectiva que entende os media como indústrias e serviços situados nas esferas política, social e económica e passíveis de adquirirem significados e apropriados pelas práticas sociais e pelos contextos de recepção.

Neste sentido, e de acordo com Manuel Pinto (2002:333), “a educação para os media constitui uma proposta articulável com as práticas pedagógicas na sala de aula e nas actividades escolares em geral, mas também como óbvias incidências nas políticas de educação e nas práticas culturais”.

pode ser lido nos prospectos informativos, “para e com os destinatários” que visou “demonstrar que o jornal é uma importante fonte de informação e de socialização”.

Também de acordo com o divulgado, o atelier consistiu na leitura e pesquisa de jornais impressos e on-line para proporcionar a aprendizagem das principais etapas relativas à produção de um jornal escolar, e na elaboração de um jornal. Para tal abordou temas como “o mundo dos jornais”, o “dia-a-dia dos jornalistas”, conversas sobre os “temas da actualidade” ou “o papel da publicidade”.

Este processo permitiria, segundo os promotores, dar conhecimento de um meio que “pretende estimular o gosto pela leitura e escrita e o interesse pela actualidade, desenvolver o espírito crítico, a criatividade e a imaginação, e o respeito pela diversidade de opiniões”.

Assim sendo, coloca-se a questão: como dar lugar e desenvolver a educação para os media nas sociedades modernas, através da intervenção directa das autarquias, isto é, das câmaras municipais nas localidades em que estão inseridas?

Há quem defenda que a educação para os media diz respeito ao sistema educativo, mas que deverá estar envolvida em outras áreas como a família, a sociedade civil e o próprio espaço mediático. Finalmente, deveremos reconhecer que os próprios media poderão desempenhar um papel fundamental quando eles próprios a encorajarem. Uma educação a este nível, diz David Buckingham (2001), poderá ter lugar num conjunto de cenários institucionais, formais ou informais, e poderá provir de entidades públicas ou privadas bem como de uma combinação das duas. Ela deverá ser fruto de um trabalho que poderá ser desenvolvido por grupos mais alargados do que o contexto familiar ou escolar, junto de associações ou de grupos de jovens com alguma proeminência na sociedade local em que se inserem. Tal como refere o autor:

“A educação para os media deverá incluir grupos de pessoas, cujas motivações serão certamente diferentes, mas que passam por professores e outros agentes/instituições de educação formal; professores em cenários informais de educação; grupos de trabalho comunitário constituídos por jovens; académicos e investigadores; grupos de activistas das várias frentes políticas; organizações jovens, integradas nas comunidades locais; associações de pais; igrejas e outros grupos religiosos; produtores e companhias de comunicação comerciais ou não comerciais e grupos de reguladores de media” (Buckingham, D, 2001).

Pérez Tornero, autor que temos vindo a abordar, também defende uma intervenção activa da sociedade civil no que respeita à educação para os media. De acordo com as ideias defendidas pelo académico, a educação para os media poderá traduzir-se, acima de

tudo, numa ligação entre forças vivas, que vai tomando cada vez maiores proporções na Europa, seja “através de *lobbies* de determinadas áreas específicas, quer através de associações de profissionais, educadores e de consumidores dos próprios media” (Tornerio, 2003: 4).

Para promover a educação neste domínio é necessário aplicar um trabalho de imaginação e de espírito de abertura para um projecto que envolverá crianças em idade pré-escolar. As autarquias, através os seus animadores socioculturais, poderão assumir esta responsabilidade desbravando caminhos que a escola, por exemplo, não pode desbravar ou assumindo um papel que os pais, em casa, ainda não têm conhecimentos ou capacidades para assumir. O envolvimento de pais, filhos, professores, educadores e outros agentes municipais é um dos principais objectivos deste espaço e faz parte da desejada rede de parcerias, um conjunto de pessoas que dever-se-á motivar e incentivar a aplicar o projecto numa dinâmica de envolvimento e continuidade.

A ideia de uma educação para os media como educação para a comunicação e para a cidadania faz, assim, todo o sentido se aplicada num contexto que permita envolver toda a vida social da própria criança isto é, numa esfera propícia à utilização dos meios e através dos próprios media, que lhes dê conteúdos com os quais ela se identifique.

Paulo Freire e Jesús Martín-Barbero, citados por Manuel Pinto, partilham uma proposta que, de acordo com Pinto, merece atenção. Esta proposta passa pela ideia de que a comunicação, tal como a educação, precisa de ser pensada no quadro das relações e das práticas sociais, de forma enraizada e contextualizada, em íntima conexão com as culturas, no sentido antropológico do conceito.

O contexto local, onde a ideia de comunidade é reforçada, permitirá, assim, a apresentação de um projecto que, tal como defende o Movimento Educação para os Media, permitirá extrapolar o sentido da escola e da família. Trata-se, acima de tudo, de encarar a realidade com que contextualizamos actualmente os media, como um caminho de mudança, mas uma mudança, tal como defende José Luís Lima Garcia (s/d), que possibilite encarar mais rigor ético e crítico e com sentido criativo e lúdico, “permitindo uma atitude mais propiciatória para tornar mais fluente o circuito das mensagens comunicacionais”.

Defende-la como projecto passível de ser aplicado numa Biblioteca, e neste caso concreto, na Biblioteca Municipal de Vale de Cambra, é dar razão a alguns autores, uns

nacionais outros estrangeiros, que defendem estes espaços culturais como uma das expressões da renovação política municipal operada depois do 25 de Abril de 1974 e um dos locais privilegiados de intercâmbio e manifestação culturais.

Entender este espaço municipal como contexto propício ao desenvolvimento do projecto de educação para os meios, possibilitará, por si só, a defesa das ideias que temos vindo a propor, mas também, aplicação de uma forma de verificar, na prática, uma das características do *meio local*, entendido como palco da manifestação quotidiana da acção social e, por isso mesmo, indicado à experimentação no terreno de novas experiências.

Defender e aplicar projectos de educação para os media pode ser um dos primeiros passos para a inovação que cabe, por direito próprio, à estrutura vocacional das Autarquias no desenvolvimento local.

Capítulo 4 | Metodologia e Contexto de Realização do Estudo

Este capítulo apresenta, em primeiro lugar, a temática de estudo e que é, tal como vimos a explicar, a proposta de um projecto de educação para os media, destinado a crianças com idades entre os 3 e os 5 anos, a ser implementado no espaço da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra.

No ponto seguinte detemo-nos, mais longamente, na metodologia de trabalho utilizada que consiste na elaboração da proposta do projecto e na realização das entrevistas como forma de auscultação de sensibilidades e vontades para o referido espaço.

O último ponto do presente capítulo contextualiza o espaço de implementação do projecto. Apresenta-se uma breve caracterização do Município de Vale de Cambra com o objectivo de enquadrar o local que acolherá o projecto – a Biblioteca Municipal. Este espaço será também objecto de descrição e análise.

1. Apresentação da temática de estudo

Tal como se tem vindo a analisar ao longo deste trabalho, é impossível, nos dias de hoje, imaginar o mundo, a vida e as relações interpessoais sem os *mass media* e as tecnologias de comunicação e de informação. Um mundo interligado, onde nem a ilha mais recôndita é posta de parte, está mediado e, nele, também estão conectados os seus habitantes e seres humanos que já não sabem viver sem os media.

Mas, como também temos vindo a desenvolver, o contexto mediático muda de *dia para dia*, apresenta novas potencialidades, melhora rápida e continuamente e, com estas mudanças, cresce também a avidez das pessoas por um novo meio, uma nova função, um chegar mais rápido à informação e à satisfação das suas necessidades. Com este consumo, sistematicamente renovado na oferta e na procura, aumenta a necessidade, tal

como temos abordado, de uma melhor leitura dos conteúdos mediáticos, isto é, de um consumo racional e elucidado dos meios de comunicação.

Esta proposta de desenvolvimento de um projecto de educação para os meios em contexto local não está dissociada do facto de, desde as últimas duas décadas para cá, se ter vindo a assistir a uma crescente produção de investigação sobre a relação entre os media e os jovens, parecendo-nos importante informar a população e proporcionar o debate público sobre esta ligação que adquire contornos ainda mais particulares quando envolve crianças que frequentam o ensino pré-escolar.

O objectivo de criar um espaço próprio em Vale de Cambra, onde possamos promover a educação para a comunicação (como lhe chamou, em 1988, Manuel Pinto) está também relacionado com a existência, desde 2005, de um projecto da Biblioteca Municipal destinado ao incentivo à Leitura para crianças até aos dois anos de idade, a chamada *Bebeteca*, levando-nos a encarar o espaço municipal como algo ainda mais abrangente e que faculte a convivência saudável com os meios de comunicação. Esta intenção passa, pois, pelo recurso a metodologias inovadoras que permitam uma aproximação ao tema como mais um contributo para o desenvolvimento do espírito crítico relativamente aos media e à sua presença na vida das pessoas.

Aquilo a que nos propomos passa, também, pelos pressupostos de que, em primeiro lugar, a informação flui livremente, sem lugar determinado, espaço ou fronteira. O segundo pressuposto baseia-se na reestruturação dos mercados mediáticos em todo o globo, a convergência dos próprios meios de comunicação e a massificação da Internet como apenas alguns exemplos desta nova cultura mediática. Em terceiro lugar, sabemos que as novas tecnologias de informação e comunicação já não são mais novidade na vida das crianças e todas as mudanças operadas no seu seio exercem uma influência incalculável no desenvolvimento e na sua própria forma de ser e de estar. Desta forma, e como quarto pressuposto, reconhecemos a educação para os media como um meio para atingir um fim, ou seja, um método para formar, neste caso, crianças mais atentas, mais críticas e selectivas relativamente ao mundo dos media. Por fim, consideramos que as autarquias locais podem ser uns dos principais agentes promotores da educação para os media, assim como acontece em outras áreas da Educação, da Formação e da Cultura enquanto pilares base do desenvolvimento do indivíduo e da população.

Tendo como base estes pressupostos, o nosso objectivo é elaborar uma proposta de um projecto de educação para os meios a implementar a curto prazo. Esta proposta pretende promover a educação para os media com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, num espaço especificamente criado na Biblioteca Municipal. Nesse sentido é também intuito deste projecto envolver as Autarquias Locais na promoção e desenvolvimento de projectos e acções ligadas a esta área da educação, fomentando e criando bases para a constituição de parcerias constituídas por actores locais que assegurem a sustentabilidade deste espaço.

2. Metodologia de trabalho

Dadas as características peculiares de proposta de um projecto, o nosso método de trabalho segue as características da investigação em ciências sociais, isto é, aborda e estuda os fenómenos sociais com uma preocupação pela autenticidade, pela procura da compreensão e de rigor metodológico, exigindo a participação de estratégias diferentes e originais através das quais esperamos atingir o nosso objectivo.

2.1. Elaboração da proposta de um projecto educativo

Uma destas estratégias metodológicas baseou-se, logo à partida, na procura da definição científica de projecto: *O que é um projecto? De que forma o poderemos apresentar? Quais as suas componentes?*

Erasmie e Lima (1989) definem o projecto como uma forma de satisfazer necessidades que não são atendidas através das formas habituais da oferta educativa. De acordo com os autores, um projecto engloba actividades que não estão incluídas na oferta regular, mas que procuram dar resposta a solicitações muito específicas. Essas respostas poderão passar pela organização e desenvolvimento de um determinado curso ou pela iniciação de um projecto de desenvolvimento. Conforme os autores referem:

“O denominador comum destes (...) tipos de projecto é, em primeiro lugar, que eles são empreendidos tendo em vista a satisfação duma necessidade expressa; em segundo lugar, que são inovadores por natureza, isto é, que visam a criação de novos conhecimentos e novos modelos; em terceiro lugar, que são “ad hoc”, isto é, foram empreendidos para uma só finalidade, numa base temporária, para concluir um determinado trabalho ou uma tarefa” (id.: 61)

Um projecto de educação como o que pretendemos apresentar procurou, desde a sua idealização, abordar formas de elaboração e de organização que possibilitassem a prossecução do objectivo de mostrar a pertinência e a razão de ser da proposta por nós defendida.

Tendo ainda como referência as recomendações de Erasmie e Lima (id.), procurámos ter em atenção que a apresentação de um projecto não era, nem deveria ser, apenas sinónimo de ideias, de aspirações ou intenções de concretizar. Pretendia-se, tal como abordámos nas primeiras linhas deste trabalho, que a promoção da educação para os media fosse mais além do que algo sobre o qual se discute e apresentam ideias, que ultrapassasse, portanto, a mera aspiração. Os nossos objectivos pretenderam ser muito claros, dando origem ao presente documento de trabalho que poderá servir, a curto prazo, de base à realização e aplicação *no terreno* das ideias que temos vindo a apresentar.

Ao longo deste trabalho definimos e apresentámos a relação dos media com as crianças, bem como a temática que envolve a educação para os media e defendemos o papel do poder local na promoção de trabalhos a este nível. Pretendendo conceber um espaço onde os dois pólos, meios e crianças, pudessem interagir livremente, tivemos sempre presente que a necessidade de promover este tipo de educação tem sido defendida afectiva e acerrimamente em várias instâncias do meio académico ao escolar, ou ainda, em movimentos propositadamente criados para o efeito. Também estudámos a crescente oferta de bibliografia que começou a surgir em força nos países anglo-americanos, principalmente a partir da segunda metade da década de 80, e o seu importante contributo para o actual panorama documental existente sobre o tema. Mas, para além da documentação e da análise da produção bibliográfica existente, acorremos à realização de entrevistas.

Assim sendo, foi necessário ouvir os actores locais, um grupo constituído por autarcas, responsáveis pelas divisões de Cultura e Educação, técnicos municipais e animadores sócio-culturais, pais e educadores do ensino básico. A opinião de especialistas, investigadores e académicos da área nunca foi colocada em causa, tendo-se, no entanto, verificado que a mesma estava, já, fundamentada em capítulos desenvolvidos anteriormente e em opiniões registadas que defendem a necessidade de projectos desta natureza.

2.2. A entrevista

Face à questão inicial, a realização de entrevistas pareceu-nos, desde o início, a forma mais adequada de aferirmos as reacções de actores sociais que, pela sua experiência e proximidade ao cidadão, consideraram-se fundamentais para a sustentabilidade do trabalho que pretendemos aplicar.

De facto, nada mais exemplificativo do que as palavras de Bingham e Moore (1924) que definem a entrevista como uma conversa “com um objectivo”. Moser e Kalton (1997: 271, cit. in Bell, 1997: 118) são autores que atestam as ideias de Bingham e Moore, referindo a entrevista como uma conversa entre duas partes, entrevistador e entrevistado, que tem o objectivo de “extrair determinada informação do entrevistado” (id.: 119).

Este método utilizado permite, desta forma, obter informação em relação aos aspectos que não são directamente observáveis e o êxito da recolha de informação depende de vários factores, entre os quais, a sua preparação e estruturação; a qualidade de quem realiza a entrevista; a personalidade do entrevistado, isto é, a forma como este responde, a abertura ao que lhe perguntámos e inclusive, a sua própria disponibilidade para participar na conversa.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), o grupo de interlocutores válidos para as entrevistas exploratórias de um trabalho científico está dividido em três subgrupos. O primeiro subgrupo é constituído por docentes e investigadores especializados na matérias que se pretende estudar e que poderão contribuir com os seus próprios trabalhos; as denominadas testemunhas privilegiadas constituem o segundo subgrupo, tendo um bom conhecimento do problema e o terceiro subgrupo poderá ser constituído por pessoas a quem o estudo diga directamente respeito e caracteriza os inquiridos deste projecto.

Esta descrição deixa bem clara uma das principais características da entrevista e, que a nosso entender, está relacionada com o processo de comunicação e interacção humana que lhe é subjacente. A entrevista poderá ser assim, o caminho mais directo e de maior proximidade para a fonte de informação que se pretende alcançar. Quivy e Campenhoudt (1995), ainda a propósito da entrevista como um dos principais métodos de recolha de informações, dizem que a sua aplicação baseia-se em processos fulcrais da comunicação

e da interacção. Estes investigadores sociais referem, ainda, que quando correctamente valorizados e aplicados, os processos da entrevista permitem recolher informações e elementos de reflexão “muito ricos e matizados” (1995: 192).

Destacando o contacto directo que é estabelecido através de entrevista entre entrevistador e entrevistado, Quivy e Campenhoudt falam nas vantagens daquilo a que chamam de “verdadeira troca”, em que o interlocutor “exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas reacções” (1995: 192). Por seu turno, o investigador vai facilitando essa expressão, evitando que “ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e profundidade” (id.). Este meio de recolha de informação destaca-se ainda, de acordo com Bell (1997: 118), pela sua adaptabilidade. O autor diz que “um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer (...) uma resposta numa entrevista pode ser desenvolvida e clarificada”.

Neste caso, pretendemos, através do método adoptado, deixar a cargo dos entrevistados a produção da riqueza de dados, a suas opiniões e expectativas que nos conduzissem às “boas entrevistas”, tal como as classifica Biklen.

No presente estudo recorreremos à entrevista semi-estruturada para auscultar sensibilidades e reacções face ao projecto apresentado. Este tipo de entrevista permite, no fundo, a liberdade de podermos aplicar uma ordem menos rígida das questões, mas caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao seu desenvolvimento.

O tipo de entrevista escolhido permitiu-nos então, delimitar livremente os temas a abordar, concedendo ao interlocutor, apesar de tudo, uma margem de liberdade para que se manifestasse, “sem constrangimentos excessivos, para além dos inerentes à própria situação de entrevistado” (Pereira, 1999: 101), isto é, sem divagar por caminhos que não aqueles que se pretendiam abordar e estudar.

Não podemos ainda esquecer o carácter, de certa forma, exploratório que adquiriu a nossa entrevista, já que seria com base na exploração de testemunhos que poderíamos também sustentar a nossa proposta. As nossas entrevistas, permitiram-nos, em suma, explorar o tema com os actores locais para conhecer as suas sensibilidades e conhecer as suas opiniões sobre a proposta de projecto.

Tendo presentes estes aspectos foi elaborado um guião, destinado ao que se determinou chamar, genericamente, de “actores locais”, isto é, autarcas, chefes ou coordenadores de divisões de cultura e de educação, técnicos de animação social e cultural, pais e professores.

Na preparação das entrevistas tivemos em conta as palavras de Wiesman e Aron (1972, cit. in Bell, 1997: 119) ao compararem a entrevista com uma expedição piscatória. Explicando esta comparação, Cohen diz que “tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa” (Cohen (1976: 82, cit. in Bell, J. 1997: 119).

Em suma, tratou-se de produzir um trabalho que permitisse recolher resultados e que desse, não aquilo que o entrevistador queria ouvir, mas, aquilo que o entrevistado pensava e sabia acerca dos temas propostos. No fundo, tratou-se de tentar produzir “boas entrevistas” contando, para tal, com a experiência de vida dos interlocutores, com a experiência profissional e com o espírito social que, de certa forma, regia todos eles enquanto actores num município. Procurou-se evitar respostas improdutivas e de respostas curtas, fazendo com que o entrevistado desenvolvesse e justificasse a sua opinião. Não podemos deixar de referir o que nos dizem Biklen et al (1994) a este respeito, lembrando que

“As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (Biklen, S., Bogdan, R. 1994:136).

Ao definirmos os tópicos para o guião da entrevista (Anexo 1), procurámos que os mesmos nos orientassem na elaboração de um conjunto de questões em redor da relação crianças – media; que abrangessem o próprio tema da educação para os media e, ainda, o papel das autarquias locais na promoção e desenvolvimento de projectos.

Com a realização das entrevistas pretendemos auscultar as opiniões dos interlocutores acerca da presença e da importância dos media na vida das crianças; sobre a forma como dever-se-á reger a relação e entre as crianças e os meios de comunicação; sobre uma acção destinada a crianças em idade Pré-Escolar com o intuito de desenvolver um

projecto de educação para os media em contexto local e, por último acerca do papel das câmaras municipais na promoção de projectos que contribuam para uma relação saudável com os meios.

2.2.1. Constituição do grupo de inquiridos

Ao adoptar, como vimos, a entrevista como forma de auscultação de sensibilidades e de opiniões, procurou-se fazer uma escolha criteriosa do grupo de pessoas que pretendíamos entrevistar. Esta escolha deve-se, em primeiro lugar e como acabamos de ver, devido ao contexto de implementação da nossa proposta e, em segundo lugar, devido à participação destes intervenientes na vida e no dia-a-dia local, operando e actuando para e com os munícipes.

Ao inquirir opiniões através das entrevistas, acreditamos, no entanto, que o tema da educação para os media poderia ser algo ainda desconhecido, para alguns, ou ainda pouco explorado, para outros. Pretendíamos, no fundo, que a recolha de pareceres e sensibilidades se evidenciasse por uma certa diversidade de posições e de expectativas relativamente ao projecto.

Para o grupo de inquiridos seleccionámos os profissionais seguintes: Directora da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra³⁷; Coordenadora da Divisão de Acção Social e Educação da Câmara Municipal de Vale de Cambra; Presidente da Câmara Municipal de Vale de Cambra; Educadoras de dois jardins-de-infância distintos, um na zona urbana do Município (freguesia e Vila de S. Pedro de Castelões) e outro, já enquadrado na zona rural (freguesia de Rôge); animadoras sócio-culturais que trabalham na Câmara Municipal de Vale de Cambra e uma família com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, pela qual respondesse um dos progenitores. Acabamos por aliar, neste último caso, dois factores que consideramos importantes já que tivemos oportunidade de entrevistar a mãe da família que é também Directora e Jornalista de um jornal local.

Depois de seleccionados os tópicos e elaboradas as questões, as entrevistas foram marcadas pessoalmente ou via telefone e o local de realização foi deixado ao critério dos

³⁷ Refira-se que na fase inicial da presente investigação foi realizada uma entrevista exploratória à Directora da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra, que pretendeu auscultar a sua sensibilidade e abertura para o desenvolvimento do Projecto de educação para os media e, ao mesmo tempo, funcionou como o primeiro teste ao primeiro guião criado para o trabalho. A situação de teste foi importante para o primeiro contacto com o importante factor local que abordamos neste estudo e para uma primeira abordagem ao tema em contexto local.

entrevistados. O local foi alvo de reflexão na medida em que seria importante escolher um espaço físico com ambiente calmo, pouco ruidoso e onde não houvesse interrupções. As entrevistas foram gravadas ou registadas manuscritamente, consoante a vontade do (a) entrevistado (a) e realizadas no local de trabalho do (a) mesmo (a). Com vista à sua análise de conteúdo, foram integralmente transcritas (Anexo 2), constituindo este conjunto de registos a nossa base de informação.

Na altura da marcação da entrevista o trabalho foi apresentado como um estudo de proposta para um projecto de educação para os media destinado a crianças entre 3 e 5 anos de idade a implementar na Biblioteca Municipal de Vale de Cambra.

2.3. A análise de conteúdo das entrevistas

A técnica de análise de conteúdo tem sido usada em investigações de natureza quantitativa, mas também, de natureza qualitativa. Na metodologia qualitativa, a análise de conteúdo procura salientar a presença, ou ausência, de determinadas características (Bardin, 1988, cit. in Pereira, S. 1999: 110).

A análise de conteúdo pretende acima de tudo, e segundo diversos investigadores, saber aquilo que se interpreta de determinadas situações sociais. Sara Pereira (1999) refere que a análise qualitativa pretende conhecer e compreender os significados e interpretações dadas pelos actores sociais às situações e acontecimentos em que estão envolvidos e aos seus modos de actuar

Quivy e Campenhoudt (1995) referem-se a este método, como aquele que figura numa das seis etapas da investigação em Ciências Sociais, denominada por análise das informações, e dizem que o lugar da análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior porque oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, as mais variadas informações e testemunhos que não são lineares ou apresentam um certo grau de complexidade.

Os autores direccionam a técnica de análise de conteúdo para vários objectivos entre os quais a análise de ideologias e de valores, a produção de projectos culturais e artísticos ou o estudo de estratégias ou medidas que poderão estar ligadas a uma tomada de decisão.

Assim sendo, adequámos este tipo de análise às entrevistas realizadas e, tal como defendem os autores, analisámos os seus conteúdos, num trabalho de “desmontagem” da sua dinâmica, procurando encontrar pontos em comum ou de destaque entre os entrevistados.

As entrevistas permitiram-nos assim, identificar e descrever reacções ao proposto, através das questões colocadas e posteriormente analisadas.

A partir da recolha e compilação de informação, elaborou-se uma listagem de quatro tópicos de interesse, tendo em conta os objectivos previamente estabelecidos, através dos quais se pretende enriquecer o trabalho e justificar a pertinência da educação para os media em contexto local. Estes parâmetros permitiram-nos analisar com maior objectividade a informação recolhida e a presença ou ausência de certas características determinantes para a realização e fundamentação do nosso trabalho.

As categorias são as seguintes:

1. Presença e importância dos media na vida das crianças;
2. A magia e a sedução dos media no quotidiano infantil;
3. O papel dos pais e da família no uso criterioso dos media;
4. A importância das autarquias na promoção de projectos educativos e na divulgação da educação para os media.

3. O Contexto de implementação do Projecto

1. Vale de Cambra: Caracterização Geral do Município

Vale de Cambra é um dos 19 municípios que integram o distrito de Aveiro e que, a par de Santa Maria da Feira, Arouca, São João da Madeira e Oliveira de Azeméis pertence ao Agrupamento de Municípios de Entre Douro e Vouga. O Município está dividido administrativamente em nove freguesias: Arões, Cepelos, Codal, Junqueira, Macieira de Cambra, Rôge, São Pedro de Castelões, Vila Chã e Vila Cova de Perrinho.

Localizada a cerca de 40 Km da cidade do Porto, Vale de Cambra apresenta actualmente, e segundo os dados dos Censos 2001, uma população de 24.798 habitantes, com uma densidade de 170 habitantes por Km².

O Município regista ainda, segundo dados estatísticos do INE (Instituto Nacional de Estatística) de 2002, uma taxa de envelhecimento de 109,2% e ao mesmo tempo, uma taxa de natalidade de 8,1% e de mortalidade de 9,3%. Esta taxa de envelhecimento reflecte-se nos 8376 habitantes com 50 e mais de 65 anos e nos cerca de 9 mil que têm entre 25 e 49 anos de idade. As freguesias de S. Pedro de Castelões, Macieira de Cambra, Vila Chã e Codal são o centro nevrálgico deste município, onde se concentra 67% da população residente e onde se inclui a cidade, na qual reside 30% da população. Na malha urbana localizam-se serviços municipais de destacada importância como a Biblioteca (alvo do nosso estudo), o Tribunal; duas escolas do ensino básico, a Escola Secundária, a Piscina e o Pavilhão de Desportos.

As freguesias com maior dinâmica demográfica são aquelas que se localizam em torno da sede do concelho, destacando-se S. Pedro de Castelões, elevada a Vila no início da década de 90, como aquela na qual, desde os anos 60 até aos dias de hoje, se registou maior variação percentual positiva – 49,6% – da população.

Com predominância da população activa integrada no sector secundário (58,2% dos habitantes), o sector terciário é aquele que ocupa o 2.º lugar nas actividades profissionais dos valecambrenses (com 36,0%) e o primário, no fim da tabela, com apenas 5,8% da população activa. Números que reflectem a estrutura económica concelhia e as potencialidades em crescimento que caracterizam o sector secundário na esfera do panorama profissional deste município.

Já o nível de instrução dos valecambrenses predomina o 1.º ciclo do ensino básico efectuado, segundo os dados dos Censos 2001, por 30% da população; 27,9% não têm qualquer nível de ensino, 8,6% têm o ensino secundário e apenas 3,3% da população frequentou o ensino superior.

Localizado no centro da cidade, o edifício da Câmara Municipal é o grande pólo de acção do município. Actualmente está em curso um Sistema de Gestão de Qualidade para as Divisões de Serviços Urbanos e Ambiente e Obras Municipais e Manutenção, sendo que as Divisões de Planeamento, Obras Particulares e o Serviço de Atendimento ao Múncipe foram certificadas em Outubro de 2005 detendo a partir de então, a selo de qualidade certificada pela *Norma ISO 9001:2000*.

A aprovação da reorganização da estrutura orgânica dos serviços municipais actuais foi aprovada na reunião de Câmara no dia 19 de Julho de 2004, dando passos largos para o

incremento das suas capacidades, aumento da competitividade e satisfação das necessidades dos cidadãos.

2. Biblioteca Municipal: de Portas abertas para receber a Educação para os Media

Por que não promover a Educação para os Media num espaço como a Biblioteca Municipal de Vale de Cambra?

Por que não envolver municípios, autarcas e técnicos municipais, como actores fundamentais, a par das escolas, dos professores e das famílias, nesta caminhada da educação para os media?

Estas questões, colocadas na fase ainda embrionária da presente dissertação, nortearam desde sempre a ideia de que o espaço municipal como um todo, é o centro de toda a identidade de um município, adquirindo um desempenho importante na formação social, educativa e cívica dos munícipes. Esta centralidade poderia, a nosso ver, estar ligada a uma promoção consciente e activa do uso dos meios de comunicação social e daquilo que cada um, enquanto indivíduo, retira desta experiência com os media, individual ou colectivamente.

Idealizamos desta forma, a promoção da educação para os media em espaços onde a vida privada de cada um se cruza socialmente, em espaço público, local de *troca* e de confronto de ideias e, inclusive, de aspirações culturais e cívicas, como é a Biblioteca de Vale de Cambra. Em suma, estamos perante um espaço de educação não formal, que ocupa uma centralidade única na vida das pessoas do município que, aqui, participam de uma *praxis* quotidiana voltada para os interesses de grupos em que estão inseridas, desempenhando, desta forma, papéis importantes na formação da cidadania.

Ao serviço dos cidadãos e funcionando também com os cidadãos, de portas abertas a todo o tipo de públicos, a Biblioteca Municipal de Vale de Cambra é um espaço de leitura e de cultura mas não só, começando, hoje em dia, a desbravar caminhos à satisfação das necessidades de utilizadores muito heterogéneos.

Existe hoje uma Biblioteca Municipal que não se limita apenas ao seu carácter de leitura, mas que já oferece uma variedade de actividades que potenciam a participação e a intervenção dos seus utentes. Estes utentes são as 10 mil pessoas que mensalmente

utilizam a Biblioteca³⁸, e cuja maioria é constituída por crianças entre os 10 e os 17 anos de idade.

Por outro lado, há um grupo de utilizadores ainda mais jovem, isto é, as crianças em idade escolar (1.º ciclo) que afluem ao local através das suas escolas, parceiros fundamentais na promoção deste tipo de serviços municipais e, concretamente, educativos.

Desde Abril de 2005 que existe, tal como já foi referido, um novo perfil de utilizador: as crianças com idades compreendidas entre 1 e 3 anos que – através dos seus pais e encarregados de educação – chegam todos os sábados de manhã à recém criada *Bebeteca* (uma biblioteca para bebés), onde desenvolvem e fomentam o seu primeiro contacto com os livros.

Neste cenário genericamente traçado, salta à vista, porém, a lacuna que persiste para uma classe etária muito específica: as crianças entre os 3 e os 5 anos (idade pré – escolar) que podem usufruir dos serviços da Biblioteca através da sala infantil e algumas oficinas de expressão ou actividades literárias como *A Hora do Conto*, mas que não têm, para já, aquilo a que se possa chamar um espaço seu, especificamente traçado para elas, um meio termo entre a Bebeteca e a Sala Multimédia (esta última dedicada a crianças um pouco mais velhas e adolescentes que aí podem visualizar filmes, ouvir música ou jogar computador e consultar Internet).

A razão de ser deste projecto de educação para os media para crianças com as características etárias que acabámos de traçar, reside, numa primeira instância, na necessidade de se responder a este *espaço em branco* e, num segundo patamar, de se considerar fundamental que elas possam dispor de um espaço/tempo para partilharem as suas experiências mediáticas no sentido de desenvolverem atitudes e capacidades críticas em relação aos media, em particular, em relação à televisão e aos novos media.

O mote será sempre, tal como refere o *British Film Institute* (B.F.I.), o desenvolvimento de “uma compreensão crítica dos media”. Os espaços municipais, fomentadores de troca de ideias e de opiniões, de desenvolvimento e educação, de crescimento e descoberta, assumem, hoje em dia, um papel importante no estabelecimento de relações de proximidade entre e com os munícipes. Sendo locais fomentadores dessa proximidade,

³⁸ Dados fornecidos pela Gestão de Utilizadores da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra, referentes à media de utilizadores deste serviço, entre os meses de Janeiro e Outubro de 2006. Estes dados são públicos, podendo ser consultados no próprio edifício da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra, sita na Rua do Hospital 3730-109 Vale de Cambra.

poderão, consequentemente, ser aproveitados e potenciados para o tão ambicionado desenvolvimento crítico, expressivo e interventivo.

O projecto de educação para os media na Biblioteca Municipal de Vale de Cambra não poderá, assim, ser descontextualizado do público – alvo, assim como não pode estar dissociado das potencialidades deste importante serviço municipal. Ou seja, será um projecto marcado por intervenções complementares e não concorrentes dos diversos agentes e dos meios localmente disponíveis, podendo, assim, ultrapassar o próprio espaço físico da Biblioteca ou, por exemplo, acolher testemunhos e experiências de profissionais de áreas da Comunicação, que poderão ser convidados a intervir, desenvolvendo-se no conjunto de tudo o que rodeia e faz parte da Biblioteca Municipal.

A animação de uma Biblioteca é, aqui, outro factor que não se deve descurar, contribuindo para a diferenciar de outros equipamentos de difusão cultural, prestando, antes de mais, também ela, um serviço diferente dos tradicionais equipamentos culturais. É nossa intenção que os técnicos de animação sócio-cultural da Biblioteca Municipal estejam presentes no desenvolvimento deste projecto, prevendo-se uma formação específica desses colaboradores na área da educação para os media.

É também assim, através desta visão renovada e adaptada às novas exigências, que se pretende modificar a imagem que se faz das Bibliotecas Municipais, suscitando novos comportamentos à sua volta, novas modalidades e actividades no seu seio e abrindo caminhos a que se possa falar abertamente sobre a educação para os media, formando e agindo sobre e através deste serviço, utilizando os seus novos suportes e produtos culturais como, por exemplo, os meios multimédia e audiovisuais.

Como refere a Directora da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra³⁹:

“desde o nascimento que os bebés aprendem activamente. Como aprendizes activos, observam, alcançam e agarram pessoas e objectos que atraem especialmente a sua atenção. Depois desta fase inicial do seu desenvolvimento, a criança entra numa fase fundamental do seu crescimento, a idade dos 3 aos 5 anos. A chamada idade do pré – escolar. É uma fase muito importante porque nesta altura já têm noção daquilo que os rodeia. Desenvolver um projecto que ajude a agarrar e a alcançar aquilo que a televisão ou outro meio lhes dá parece-me a mim fundamental. A Biblioteca Municipal de Vale de Cambra não tem qualquer tipo de projecto destinado a este tipo de público, como já acontece com a Bebeteca. A Educação para os Media na nossa Biblioteca parece-me um projecto importantíssimo e que seria de todo o interesse implementar”.

39 Primeira entrevista realizada à Directora da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra, no dia 24 de Maio de 2005.

No relatório anual de 2002-2003 do *Réseau Éducation – Médias*⁴⁰, Jan D' Arcy, então Directora Geral deste Centro de Investigação de Educação para os Media Canadiano, menciona também as bibliotecas públicas, para além de outros agentes, como parceiras fundamentais nesta missão educativa, dizendo que “captar simpatizantes, parceiros bibliotecários e líderes comunitários que guiem crianças e adolescentes na sua aprendizagem dos riscos e ofertas dos media, trará um reconhecimento e uma extraordinária abertura àquilo que procuramos” (D'Arcy, 2003).

A Directora da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra refere, por seu turno, que

“O reconhecimento da biblioteca para as crianças, como organismo autónomo que desempenha um papel importante de transmissão cultural e no processo de formação da criança, passa pelo aparecimento de novos instrumentos de acesso à escrita, pela organização de eventos que permitam a sua promoção e apropriação por um público jovem (actividades de animação) e pela conquista de novos terrenos de exercício para assegurar a continuidade da aprendizagem pela instituição” (id.).

Assim sendo, não temos dúvidas de que o Projecto apresentado contribuirá para uma aproximação ao público-alvo da Biblioteca, como espaço de cultura, mas também como espaço potenciador de actividades lúdico-pedagógicas, onde está incluída a promoção da Leitura, tal como defende a sua missão primordial, e onde a criança poderá desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico e a criatividade, através do projecto de educação para os media.

40 O Réseau Éducation-Médias nasceu nos primeiros anos da década de 90, através de uma iniciativa do Conselho da Radiofusão e das Telecomunicações Canadianas (CRTC) e, tal como muitas das organizações e movimentos criados nesta altura, tinha como principal objectivo combater a violência na televisão. Mantendo-se inserido no Gabinete Nacional do Cinema do Canadá, tornou-se independente em 1996 e, sob a direcção conjunta de Jan D' Arcy e Anne Taylor, apoiou-se sempre num conselho de administração constituído por representantes dos grandes media, do sector público e de organismos não lucrativos.

Sedeado no Canadá é, hoje, cada vez mais conhecido como um grande protagonista da Educação para os Media e tem como grande missão, desenvolver e encorajar a Educação para os Media e de integra-la o mais largamente possível, nas escolas, nas famílias e nas comunidades canadianas. A sua missão é promover “uma visão crítica dos media e das tecnologias de comunicação, e de alertar a consciência pública para a influência dos media nas crianças e nos adolescentes” (R.E.M., in www.mediaawareness.ca/francais/organisation/qui_sommes_nous/mandat.htm, 2005.09.11). É presidido, actualmente, no Comité Executivo para o Conselho de 2006-2007, por Wendy Newman, da Universidade de Toronto.

Capítulo 5 | O Projecto: linhas gerais para a sua aplicação

Neste Capítulo, tido como o principal do trabalho, apresentamos a proposta do projecto que temos vindo a abordar ao longo ao longo dos pontos anteriores. Depois de analisarmos a metodologia de trabalho e o contexto de aplicação do estudo, abordamos as directrizes que pretendemos adoptar para tornar mais consistente o desenvolvimento de um espaço de educação para os media.

Procuramos assim, traçar as possíveis bases para a aplicação prática da nossa proposta, começando, em primeiro lugar, por enunciar os objectivos principais do projecto e, seguidamente, as suas características gerais. Pretende-se ainda abordar, numa breve exposição, a temática da comunicação institucional como um meio para dar a conhecer, à comunidade, o projecto e os seus propósitos. É também intuito desta etapa do nosso trabalho, analisar a importância da aplicação prática da nossa proposta, bem como das parcerias entre actores locais na aplicação e desenvolvimento do projecto.

Nesta *nova aventura* que envolve educadores, técnicos animadores sócio culturais, pais, agentes sociais e municipais e, como não poderia deixar de ser, crianças, esperam-se surpresas. Isto é, aguardam-se várias reacções possíveis por parte dos destinatários, bem como fortes expectativas pelos profissionais que irão trabalhar directamente com as crianças.

A aplicabilidade de um projecto que tenha como objectivo promover o espírito crítico e selectivo, bem como criar bases para a capacidade interventiva social, tal como pretende a educação para os media, contribuirá para que as crianças cresçam com maior noção do que as rodeia e, acima de tudo, que prossigam o seu caminho mais atentas ao que lhes é apresentado no dia-a-dia através da TV ou dos seus sítios favoritos da Internet. Pretende-se, em suma, que o trabalho a aplicar siga os reais propósitos dos objectivos desta educação, contribuindo para lançar sementes à afirmação de cidadãos críticos, selectivos, exigentes e participativos na vida cívica e democrática.

Espera-se que este projecto, pensado para ser desenvolvido a partir do início do ano lectivo, ao longo de um ano, seja promovido em sessões intervaladas de dois em dois

meses, aos Sábados durante duas horas. Pretende-se também, que o trabalho que aqui estamos a propor não seja uma tarefa estanque, que se quede única e simplesmente por este objectivo, conformando-se às meras reuniões semanais. Estas são importantes, mas pretende-se que, à medida que o projecto for avançando, caminhar para novas experiências. Traçados a médio e a longo prazo, os objectivos do projecto pretendem chegar mais além, alargarem-se a crianças mais velhas, procurando sensibilizar as instituições escolares para participarem no mesmo, pretendendo-se, inclusivamente, realizar sessões em que o projecto irá às escolas, numa tentativa de despertar a curiosidade e o interesse de educadores e professores, envolvendo progressivamente os pais e as associações locais com características lúdicas e educativas, chamando, simultaneamente, a atenção de instituições particulares de solidariedade social do Município vocacionadas para a ocupação de tempos livres ou outros movimentos municipais que venham a surgir.

A ideia é, assim, não parar no tempo e evoluir de uma forma contínua, alargando a novos públicos e registando resultados. Antes de partirmos para o terreno com a apresentação de uma proposta como esta, é importante ter presente que só conseguiremos atingir os nossos objectivos através de uma missão clara e bem definida, com uma equipa de profissionais e de apoio dedicada, que se articule através de uma boa chefia e de parceiros verdadeiramente estratégicos, como é o caso da família.

Um dos garantes de que estaremos no caminho certo poderá ser o que é defendido pelo *Center for Media Literacy*⁴¹, ou seja, que as crianças de todas as idades podem apreender competências apropriadas que lhes farão encarar os media e interpreta-los de uma forma diferente, através de estratégias adequadas às suas faixas etárias.

É certo que a apreensão da realidade varia não só consoante a idade da criança, mas também com diferentes e variadíssimas emoções ou termos linguísticos que são apreendidos ao longo do seu crescimento⁴². Já vimos que hoje é difícil encontrar uma criança que não fique fascinada por tudo o que tenha cor, imagem, movimento ou música e que não se deixe embalar por tudo aquilo que as tecnologias lhes podem oferecer.

⁴¹ O Center for Media Literacy (CML), disponível no endereço www.medialit.org, criou entre 2003 e 2005 uma plataforma on-line denominada "Literacy for the 21st Century", um guia de educação para os media aplicado a diversas idades, desenvolvido e escrito por Elizabeth Thoman e Tessa Jolls, respectivamente Fundadora e Presidente do Centro.

⁴² David Buckingham (1996) em *Moving images, understanding children's emotional responses to television* aborda detalhadamente as respostas das crianças aos mais diversos programas de televisão, focando a sua investigação para a forma como as crianças lidam com os seus sentimentos e como os manifestam, assim como a importância da ajuda dos pais nesta manifestação de emoções. A obra faz uma abordagem completa às reacções face à presença televisiva no universo infantil, sendo um importante contributo na área da relação das crianças com os media.

Ferguson (2001) afirma que as alterações provocadas nas crianças pela presença constante das novas tecnologias são muito evidentes:

“As crianças cresceram com o Nintendo, segurando máquinas e passando mais tempo a ver televisão e cassetes de vídeo do que a ler. Hoje, os brinquedos falam e interagem com as crianças, respondendo-lhes de uma forma que os ursos de peluche e os cavalos de madeira do passado nunca conseguiram” (id: 46)

A opinião de Ferguson, mostra-nos que as novas tecnologias estão aí, interagindo, com mais capacidades e funcionalidades, isto é, por um lado seduzindo as crianças e também os adultos, tentando, por outro lado, afirmarem-se como produtos não tão nocivos como se pretende proclamar, reclamando para si, inclusive, um carácter pedagógico e auxiliar no desenvolvimento da criança. Esta, por seu turno, estabelece com elas (novas tecnologias) diferentes tipos de relações, de acordo com as suas diferentes características e capacidades para lidar com os media.

Os meios electrónicos, como a televisão ou os computadores, poderão ter potenciais desvantagens, mas também vantagens no desenvolvimento das crianças pelo que será importante ajudá-las a perceber quais os meios que poderão utilizar, de que forma poderão abordá-los, quais as perguntas a colocar perante o conteúdo de cada meio e de que forma é que aquilo que visualizam foi anteriormente produzido.

1. Objectivos e Características do Projecto

Se as crianças do século XXI se desenvolvem, desde o seu nascimento, num universo mediático rico e diversificado, também os seus pais não ficam indiferentes a este cenário, preocupando-se com a forma como os seus filhos, desde pequenos, passam o tempo em frente à televisão, a destreza com que lidam com o computador ou com as reacções às eventuais cenas de violência ou de sexo emitidas pelos diversos meios.

Já referimos que existem muitos estudos que abordam este facto⁴³ e que proclamam a necessidade de reflexão e de intervenção por parte da escola, da família ou de outros agentes educativos, com vista a defrontarem formas de contornar esta forte presença dos media, retirando deles algum partido e conseguindo associar o desenvolvimento tecnológico de informação e comunicação a uma preparação das crianças para o convívio salutar com os media. Além disso, a realidade apresentada pelos media é, tal como também já foi abordado anteriormente, produzida previamente através de processos de construção, representação e selecção que é preciso ajudar a desvendar. Estas últimas linhas apresentam ideias que não são desconhecidas devido à abordagem mais completa que fizemos em Capítulos anteriores, mas que recapitulamos, uma vez que permitem, por si só, justificar a legitimidade de um projecto deste nível para crianças ainda em idade pré-escolar.

De acordo com a recente Carta Educativa (2006) de Vale de Cambra, existem 574 crianças que frequentam o ensino pré-escolar no Município, repartido por 27 escolas que estão organizadas em dois agrupamentos escolares. Os principais objectivos da proposta que agora se apresenta passam, assim, por projectar a existência de um espaço físico onde estas crianças possam partilhar as suas experiências mediáticas e que permita também envolver e sensibilizar os pais, as escolas e jardins-de-infância como parceiros fundamentais, activos e participativos deste e neste processo. Pretende-se também, envolver as autarquias no desenvolvimento de políticas que “ensinem” e que, acima de tudo, promovam bases para uma atitude de uso crítico, de forma a abordar activamente os media. Por fim, mas não menos importante, importa registar que os objectivos deste espaço passam ainda pela elaboração de materiais (lúdicos, didácticos e pedagógicos) que possam ser utilizados nas sessões de educação para os media com estas crianças.

Num local acolhedor e orientado para as crianças de tenra idade, pretender-se-á proporcionar formas de interacção com os meios de comunicação. O projecto em questão não se baseia apenas na televisão, esta é referida por continuar a ser, como já vimos ao

⁴³ No Capítulo *Luzes e Sombras na investigação sobre a relação crianças – televisão*, Manuel Pinto (2000), na obra *A Televisão no quotidiano das crianças*, faz uma síntese exploratória sobre as investigações que, mesmo desde o início do século (anos 20), se debruçaram sobre as relações entre os meios de comunicação de massas e as crianças.

A primeira investigação de vulto surgiu assim, nos anos 20, sendo publicada em 1933, nos Estados Unidos da América e pretendeu aferir sobre o impacto do cinema nas atitudes e formação morais das crianças (Roberts, 1989, ct. in Pinto, M, 2000:124).

Outras investigações se seguiram, sobre os efeitos da Rádio e da Banda Desenhada. Mas, a partir dos finais da II Guerra Mundial e com a imposição da Televisão na vida doméstica e familiar, o aparelho mágico passa a adquirir visibilidade social nos problemas com as crianças.. Malefícios físicos, inactividade, deficiências sociocognitivas e morais da população infantil passam a ser atribuídos à TV, o que faz com que se desencadeie um conjunto dos grandes primeiros projectos de investigação nesta área surgido na segunda metade dos anos 50, no Reino Unido e nos Estados Unidos da América.

longo deste trabalho, o meio mais comum. Mas, neste caso concreto e também de acordo com o que já foi abordado, debruçamo-nos sobre todo um conjunto de meios de comunicação que inclui, para além da televisão, o vídeo, os *DVDs*, os videojogos ou a Internet, levando-as a “ler” os media de forma crítica e selectiva. Este Projecto pretende, pois, ser um espaço onde se tentará racionalizar o consumo mediático e onde não se pretende aumentar a utilização dos media por parte das crianças. Os produtos dos media estarão disponíveis para algum contacto directo e interactivo com a criança, cujo objectivo é desenvolver, através desta interacção, as actividades e jogos de educação para os media. Defende-se, assim que, vendo televisão, assistindo a um desenho animado através do vídeo, acedendo a um portal da Internet, jogando computador ou um videojogo, trabalhar-se-á melhor a reacção face aos media e, sobretudo a relação que se estabelece entre estas duas forças: os meios e as crianças. Realça-se pois, que esta proposta de projecto não vai conseguir proteger as crianças das mensagens veiculadas pelos meios, mas sim, ajudar a interpreta-las. Em primeiro lugar, porque os media estão de tal forma enraizados na cultura e na vida actuais que é impossível diferenciar aquilo que os mais pequenos consomem através dos media, daquilo que não chega até eles mediatizado. Em segundo lugar, porque os media, influenciam, como já vimos anteriormente, o crescimento e o desenvolvimento das crianças, neste caso particular, das crianças entre 3 e 5 anos de idade, uma vez que eles fazem parte da sua cultura e das suas vidas, como se já fossem dados totalmente adquiridos nas suas rotinas diárias e em toda a estrutura social que os rodeia. Além disso, tal como analisamos, e de acordo com alguns ensaios e estudos portugueses e estrangeiros, não está definitivamente provado que os mass media sejam efectivamente nocivos para as crianças aos quais estão diária e proximamente ligados.

Veja-se mais uma vez, o caso da televisão – por ser o meio mais popular e de maior consumo – e da sua relação com os espectadores mais novos e aquilo que dizem os estudos da equipa conduzida por Schramm, na década de 60, e pelo grupo de trabalho liderado por Himmelweit no Reino Unido. Wilbur Schramm et al defendem que

“Para algumas crianças e em determinadas condições, certa televisão é prejudicial. Para outras crianças nas mesmas condições ou para as mesmas crianças noutras condições, pode ser benéfica. Para a maioria das crianças, na maioria das condições, a maior parte da televisão não é, provavelmente nem especialmente prejudicial, nem especialmente benéfica” (Wilbur Schramm et al. (1961/65: 1, cit. in Pinto, 2000).

Uma opinião que, à luz da década de 60 e do outro lado do oceano, não divergia muito relativamente às investigações britânicas, protagonizadas por Himmelweit, e que apuraram a TV como algo que não era tão nefasto como se dizia, nem tão importante para o “grande aumento da cultura e das luzes que os seus entusiastas reivindicam para ela”.

No âmbito das principais metas a atingir com a aplicação desta proposta, importa ainda reter que este será um trabalho a desenvolver por uma equipa constituída por animadores que reconhece a importância da literacia dos meios audiovisuais como um aspecto que deverá ser desenvolvido no actual panorama comunicacional.

Relativamente à equipa responsável por acompanhar as crianças no projecto, prevemos que seja constituída por quatro técnicos (dois por sessão) de animação sociocultural que já trabalham actualmente com a Autarquia nas áreas da Educação e da Animação de Bibliotecas e de outras actividades ligadas à educação, como é caso de um projecto de nutrição comunitária (desenvolvido em Vale de Cambra desde Novembro de 2004) ou da já abordada Bebeteca. Pretende-se, pois, que estes técnicos sejam seleccionados, em primeiro lugar, pela experiência de trabalho com crianças das idades contempladas na nossa proposta e, num outro nível, pela sua formação académica e profissional, podendo abarcar áreas como a Educação de Infância ou Animação Cultural, Sociocultural e Educativa. Elaborada esta selecção de futuros colaboradores directos do projecto, será desenvolvido um programa de formação específica na área da educação para os media, uma vez que prevemos que estes colaboradores já tenham uma experiência sólida em termos da animação sócio cultural junto de crianças que frequentam a educação pré-escolar.

Esta formação será ministrada em colaboração com instituições de ensino que desenvolvam cursos dedicados à educação para os meios que abordem conteúdos programáticos como a relação dos media com as crianças e os jovens; o papel dos meios de comunicação na formação e na socialização da criança ou a importância da mediação no consumo que as crianças fazem dos produtos mediáticos.

1.1. Um espaço para as crianças

Já se fez referência, em capítulos anteriores, à universal *Convenção Sobre os Direitos da Criança*, aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1991.

Este documento atribui às crianças um importante conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis que são também importantes para o que se pretende defender ao longo destas linhas. Constituindo e reunindo consensualmente o estatuto de “marco histórico”, os Direitos da Criança estabelecem, universal e categoricamente, os *sujeitos de direito* que também são as crianças. Neste sentido, Sara Pereira (2000a: 2) defende que as crianças “têm o direito de ser escutadas, de se fazerem entender, de serem respeitadas, de receberem explicações sobre as decisões que lhes dizem respeito, o que não significa que possam fazer tudo o que querem mas que saberão os porquês”. A autora, baseando-se em estudiosos daquele documento, refere que os Direitos aí consagrados estão agrupados em diferentes categorias: provisão (de alimentos, de habitação, de educação, etc.), protecção (da identidade, da nacionalidade, contra a discriminação e os maus-tratos, etc.) e participação, complementando-se entre si e convergindo para um único fim: o bem-estar da criança.

Parece unânime, para vários autores que, desde o seu nascimento, as crianças aprendem activamente, observando, procurando alcançar e querendo agarrar pessoas e objectos que atraem a sua atenção. Como também já se teve a oportunidade de afirmar, elas não são um público passivo, assimilam de forma activa e participativa o que as rodeia e que é significativo para elas. O direito à participação deverá, assim, ser respeitado e estimulado neste espaço que sugerimos, dando oportunidade ao desenvolvimento cumulativo que caracteriza as crianças que frequentam o ensino pré-escolar, tal como refere Bernard Spodek: “aquilo que as crianças desta faixa etária são capazes de aprender é determinado em grande parte pelo seu nível de desenvolvimento. Cumulativamente, o modo como as crianças se desenvolvem nesta fase é determinado por aquilo que aprendem”. (1992: XII).

O projecto que temos vindo a apresentar de forma alguma pretende retirar às crianças a magia, o prazer e a emoção que têm com a fruição dos meios de comunicação social. Estes aspectos são importantes, veja-se por exemplo, o facto de pretendemos usar os meios nas actividades que serão realizadas nas sessões do projecto, mas procurando desmistifica-los. O projecto que propomos implementar prevê, acima de tudo, aplicar actividades que permitam trabalhar ferramentas que desenvolvam o espírito crítico e analítico, potenciando e aproveitando as capacidades destas crianças.

Não é apenas de proteger as crianças dos meios de que se fala, incutindo-lhes simples opiniões morais que as faça distinguir os bons dos maus conteúdos. O objectivo é, acima de tudo, dar-lhes ferramentas para que desenvolvam as suas capacidades de crítica e de análise como, por exemplo, ensinar-lhes como discernir a fantasia da vida real ou a usar de forma mais criteriosa os conteúdos mediáticos. Trata-se – como já foi dito – de aprender a compreender que as mensagens dos media são construções com determinados objectivos.

A entrevista a uma das animadoras sócio culturais da Câmara Municipal de Vale de Cabra aborda precisamente este trabalho de desmistificação que deverá ser desenvolvido como reflexo do respeito pela criança enquanto ser que tem direito a estar bem informada:

“A educação para os media tem como objectivo permitir que a criança ou o jovem, neste caso a criança que frequenta o pré-escolar, questione os produtos mediáticos, ou seja, ela poderá incentivar ao espírito crítico e à partilha de ideias. Pode também contribuir para o aprofundamento das temáticas que estes mesmos produtos transmitem. Creio que na Educação para os Media há três palavras-chave: questionar, reflectir e partilhar a partir dos próprios media. E um trabalho que for desenvolvido nesse sentido será pois, fundamental e muito actual e útil nos tempos que correm”.

A valorização da experiência quotidiana com os media será, como já vimos, muito importante, uma vez que permitirá, a partir daquilo que a criança já sabe, desenvolver jogos, trocar experiências e criar meios audiovisuais para a sua melhor compreensão, a partir daquilo que a criança já sabe. Esta experimentação permitirá compreender ainda melhor os meios de comunicação e perceber como estes funcionam não só exterior, mas também interiormente e, ao mesmo tempo, dar a conhecer os próprios direitos das crianças enquanto parte da sociedade e da própria actuação dos media.

2. Principais áreas de actuação

Os interlocutores deste projecto são, como já vimos no capítulo anterior, a sua principal base de sustentabilidade. A proximidade do grupo de entrevistados ao meio local e aos munícipes é importante neste processo e os testemunhos sobre a sua ligação à população infantil, a sua experiência na educação de infância, a vivência no contexto autárquico ou a própria profissão ligada à área da comunicação social foram factores importantes para as conclusões retiradas.

A análise das entrevistas realizadas para a elaboração deste projecto conduz-nos a um conjunto de factores, agrupados em categorias de análise, que são importantes para determinar as principais áreas de actuação deste espaço. Os dados retirados desta investigação ajudam-nos assim, a conhecer a receptividade do projecto por parte dos actores locais, fornecem ideias e abrem perspectivas para as características das actividades a desenvolver, ajudando a traçar percursos, sem correremos o risco de nos desviarmos, rumo ao alcance dos nossos intuitos no trabalho com crianças.

2.1. A magia e a sedução dos media no quotidiano infantil

Todos os entrevistados defendem, sem lugar a qualquer contradição entre eles, a influência imparável dos media na vida das pessoas, com especial destaque para as crianças e jovens. Não há qualquer interlocutor que manifeste indiferença ou qualquer tipo de desconhecimento, ou mesmo falta de opinião, face ao assunto que diz respeito à relação crianças e media.

As educadoras entrevistadas, que trabalham há mais de uma década nos mesmos jardins-de-infância, localizados na zona urbana e na zona rural do Município, são unânimes em destacar que parte do desenvolvimento e das descobertas no crescimento das crianças é acompanhado da presença das novas tecnologias. As novas tecnologias passam, na opinião dos inquiridos, pela televisão, pelo computador, pela Internet, pelos *DVDs*, pelos telemóveis e, dentro da sala de aula, pelo *último grito* em ensino infantil, isto é, os quadros electrónicos que permitem à criança brincar e jogar virtualmente sobre um painel informatizado, estabelecendo com ele jogos na base da interactividade.

Regressemos um pouco atrás, às estatísticas apresentadas em diversos estudos sobre o uso dos media pelas crianças, e detenhamo-nos sobre o que dizem Clements e Nastasi, no capítulo sobre Os Meios Electrónicos de Comunicação e a Educação de Infância, publicado no *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2000), onde fazem uma abordagem ao uso da televisão e dos computadores pelas crianças. Nele, os autores baseiam-se em números de alguns investigadores para dizerem que os maiores consumidores de televisão serão as crianças em idade pré-escolar. Nesta idade, as crianças “vêem em média, 25 a 35 horas por semana” (Clements, 1985; Singer e Singer, 1981, ct. in Clements e Nastasi, 2000), sendo que “durante cada semana podem assistir a mais de 2 mil incidentes violentos, guardando mais de 500 na memória” (Braithwaite e

Holman; Comstock, et al. 1978, cit. in Clements e Nastasi, 2000). De acordo com as estatísticas apresentadas pelos autores, a maior parte das crianças torna-se espectadora assídua de TV durante o período pré-escolar e, aos 3 anos de idade, o hábito e a afinidade com o pequeno ecrã já estão totalmente instalados no seu estilo de vida.

A educadora do Jardim-de-Infância de Macinhata, Vila de S. Pedro de Castelões, a aplicar pelo segundo ano consecutivo o uso dos quadros electrónicos nas suas aulas, refere que as novas tecnologias no quotidiano das crianças é um facto incontornável e cada vez mais incisivo, mas defende também que a criança já possui aquilo a que chama de saber tecnológico inato:

“sou educadora de infância há largos anos, sempre preocupada com a inovação principalmente na área da educação (...) Habitualmente, costumo dizer que as solicitações do “meio exterior” são muitas e incontornáveis em qualquer campo e para qualquer idade. Deparamos com crianças, dotadas de uma sabedoria inata tecnológica, possuidoras de equipamento aliciante que facilmente preenche o seu tempo, com prazer e satisfação – refúgio dos bons e maus momentos”.

Por outro lado, esta profissional de Educação refere que a presença dos media, nomeadamente na sala de aula, é uma experiência enriquecedora, mas que é preciso saber usar de forma pedagógica em benefício das crianças. Esta opinião é também partilhada pela Educadora de Infância do Jardim de Rôge, uma das freguesias mais longínquas e mais rurais do Município de Vale de Cambra.

Face à grande oferta mediática, as crianças precisam de alguém que as ajude a utilizar os meios e as novas tecnologias. A educadora do Jardim-de-Infância de Rôge aponta nesse sentido, dizendo que prevê um cenário mediatizado no Futuro e através do qual as crianças precisam de saber movimentarem-se:

“já que o Futuro aponta para um consumo cada vez maior dos media, já que as crianças têm que viver com essa realidade aglutinadora, para não ficarem para trás (...) creio que deve haver um relacionamento (entre as crianças e os media) desde que, claro está, não entremos em exageros e acima de tudo, sempre com um acompanhamento de um adulto. Mesmo em relação à televisão e aos programas que andam na berra, destinados às crianças, eu acho que o consumo deve ser feito (...) com o tal acompanhamento que permita que seja feita uma dosagem do tempo e da forma de visualização. No fundo, a relação saudável com os media deverá contemplar um aproveitamento das mensagens de forma pedagógica! As notícias do telejornal sobre as guerras, sobre os incêndios ou um caso amoroso numa telenovela deverão ser temas abordados de forma pedagógica, porque caso contrário, as crianças vão fazer deles ideias completamente erradas”.

Como já tivemos oportunidade de verificar ao longo deste trabalho, as crianças que frequentam o jardim-de-infância (3, 4 e 5 anos) são, de facto, susceptíveis ao que lhes é

oferecido pelos meios de comunicação. Contudo, os testemunhos importantes sobre a presença e a relação que os mais novos estabelecem com os meios não foram transmitidos apenas pelas educadoras de infância. Sobre esta ligação, também uma das animadoras sócio culturais da Autarquia destaca a proximidade que se estabelece com o meio mais popular, a televisão, e destaca que esta poderá ser, muitas vezes, a resposta que se anseia para as mais variadas dúvidas:

“penso que as crianças e os jovens têm uma relação muito próxima com os meios de comunicação, principalmente com a televisão. A televisão, em especial, está muito acessível e estas faixas etárias, as crianças e os jovens, cada vez mais interessam-se pelo que os rodeia, isto é, pelo que nos rodeia e pelo que acontece no mundo. Estar informado é saber mais, conhecer mais e estar consciente dos problemas que nos afectam e afectam o outro, aquele que nos está próximo que é como nós. Felizmente, na minha opinião, para os jovens existe uma maior consciencialização na procura de informação e é nos meios de comunicação que as pessoas, e especialmente os mais novos e as crianças ainda pequenas, encontram algumas respostas para as suas perguntas e até, para as suas dúvidas”.

Nesta procura de respostas e, em suma, de satisfação de inúmeras dúvidas, é imperioso, tal como já defendemos no Capítulo I, explicar às crianças que a ficção da televisão não é a sua realidade, assim como não o são os jogos de computadores, as imagens das revistas feitas especialmente para elas e tudo o que, no fundo, é veiculado pelos meios de comunicação.

Como sabemos, existe um conjunto de *novos media*, incluindo a Internet e os jogos de vídeo, que os *mais pequeninos* sabem utilizar com extrema habilidade, mas que passam a fundir e, acima de tudo, a confundir com a própria dimensão da realidade, à luz das suas próprias referências, porque não sabem onde acaba a magia do efeito do texto mediático e começa a sua própria vida. A destreza com que manuseiam o aparelho tecnológico não está em sintonia com aquilo que deverão saber sobre ele e sobre o que ele emite. É aqui que começa a perigosidade de todo um conjunto de factores que, se não forem bem mediados, poderão provocar efeitos tardios, mas indesejáveis. Esta ideia é reforçada pelas educadoras que entrevistámos, que encaram o uso dos meios também como um aliado pedagógico. Sobre este aspecto convém reforçar ainda que há um esforço por parte dos sucessivos governos e da própria Comunidade Europeia para combater a info-exclusão, isto é, a desigualdade no acesso aos meios, desenvolvendo formas e mecânicas para subsidiar concursos e equipar as escolas. O nosso país não é excepção e esta grande panóplia de ofertas de novas tecnologias vai abrindo caminhos, e mentalidades, predispostas a encarar os media como algo que pode ser nocivo, por um lado, mas que

se for bem utilizado, poderá transformar-se no aliado pedagógico favorito de crianças e educadores.

A este propósito é importante deixar mais uma vez assente a noção de que educar para os media não se trata de ensinar a ligar um computador ou apenas usar uma câmara de vídeo doméstica ou um gravador, mas sim e mais uma vez reforçando uma ideia que já defendemos, desenvolver todo um espírito crítico através da abordagem e do conhecimento ao e do que está por trás do produto final.

2.2. Pertinência da educação para os media com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade

Apesar de ainda não ser um tema de abordagem completamente familiar para os entrevistados, a necessidade de se promover uma acção que visa dotar as crianças de instrumentos para um uso e um consumo mais críticos e selectivos dos produtos e dos processos mediáticos, colheu opiniões maioritariamente positivas. Assim sendo, o manifesto mais entusiástico veio das educadoras de infância e das animadoras socioculturais, em parte devido ao seu trabalho diário com os mais pequenos.

Uma das técnicas municipais de animação sociocultural da Biblioteca Municipal, chega mesmo a referir que “a educação para os media é muito pertinente nos dias que correm e aplicá-la, na prática, através de um projecto específico e destinado aos mais pequeninos será ouro sobre azul”.

A Directora da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra e Coordenadora da Divisão de Cultura, Desporto e Turismo (D.C.D.T.) e mãe de uma criança com 3 anos refere que:

“a temática é interessante e implica necessariamente a elaboração de um projecto comum, marcado pela intervenção complementar de diversos agentes, onde pais, professores, jornalistas, psicólogos, pediatras, sociólogos entre outros, funcionam como uma equipa, partilhando responsabilidades. Cada qual é conhecedor do seu ofício e fornece informações e estratégias indispensáveis para a concretização do objectivo final: delinear metodologias didácticas capazes de auxiliar as crianças e jovens para a leitura crítica dos Media, e convertê-los em adultos que podem servir-se dos Media com discernimento e proveito”.

Contactando ainda mais directamente com crianças, as Educadoras de dois Jardins-de-Infância de Vale de Cambra, um deles na zona urbana (de S. Pedro de Castelões) e outro na zona rural (freguesia de Rôge), afirmam unanimemente que há pertinência da educação para os media com crianças do pré-escolar:

“Na relação que estabelecem com as crianças (os media) funcionam sem sombra de dúvida, como fonte de motivação. Os media são um motor para a actividade, de acordo com a experiência que tenho. Mas a utilização dos media e a sua relação com as crianças tem-me surpreendido. Acho que nós não nos podemos deixar “comer” pelos meios de comunicação, é preciso pegar neles e dominá-los, usa-los a nosso favor e assim é com as crianças (...) ” A Educação para os Media é possível, com estas crianças entre 3 e 5 anos de idade”.

“Creio que com no trabalho com crianças tudo é possível. Como já tive oportunidade de explicar, ensinar a usar os media de forma saudável, a mediar é muito importante”.

Ciente da importância de uma formação acerca da atitude a adoptar perante os media está também a Directora de um Jornal quinzenal de Vale de Cambra que é mãe de uma criança de 4 anos. A responsável por um dos órgãos de informação escrita com mais tiragem no Município refere, perante a nossa proposta, que “é importante e urgente que se eduque as crianças para os media e essa educação deverá partir de um conjunto de propostas/iniciativas que, sendo lúdicas e atractivas, consigam embrenhar as crianças e fazê-las ver os pontos negativos e positivos desta massificação dos media”.

Sabe-se, hoje, que aos dois anos de idade as crianças já conseguem ligar o aparelho televisivo (Pinto, 2000), sendo por isso um dado adquirido e visto com indiferente naturalidade o facto de que as crianças vêm televisão cada vez mais cedo. Ora, aquilo que vimos até aqui não deixa dúvidas quanto à proximidade que as crianças estabelecem com os media e que, acima de tudo, estão longe de ser um público distante e passivo face à oferta mediática, cada vez mais globalizada pela proliferação das novas tecnologias. Sabemos de antemão, que, tal como defende Buckingham, “as crianças interpretam selectivamente e usam produtos globais à luz das suas próprias prioridades e tradições” (2002: 8). Ora, esta apropriação de significado por parte das crianças faz-nos antever um consumo generalizado dos produtos que são produzidos pela indústria mediática, mesmo tratando-se de crianças que vivem em diferentes realidades culturais e em espaços diferenciados. Tal como defende Rick Sepherd (English Quarterly disponível em *Media Awareness*), “as crianças possuem um vasto conjunto de informação, grande parte de fontes mediáticas, grande parte verbal ou escrita, grande parte visual, e grande parte manipulativa”, este conjunto parece-nos suficiente para que defendamos o acompanhamento e uma formação para que esta grande quantidade de dados de que é detentora a criança não se perca e, pelo contrário, contribua para o seu próprio crescimento.

Cádima (1999) defende, inclusivamente, que as crianças formadas ou educadas para os media encaram a presença dos meios nas suas vidas de forma diferente daquelas que não o foram. Este autor reconhece que “a criança que não foi educada sobre os meios de comunicação fala deles como se fossem uma realidade inquebrantável, enquanto aqueles que tiveram uma formação específica sobre os media consideram-nos como um sistema que produz as suas próprias realidades, gerando por vezes híbridos onde real e ficção se cruzam indistintamente” (id.: 57).

Em suma, assim como reconhecemos que aprender o alfabeto com quatro anos de idade é importante para que se estimule a leitura em idade adulta, a educação para os media contribuirá para a construção de bases que ajudem a formar competências que fortaleçam capacidades cada vez mais complexas.

2.3. O papel dos pais e da família no uso criterioso dos media

Na sequência do que temos vindo a afirmar, a presença dos pais ou de outros adultos é fundamental no acompanhamento daquilo que a criança depreende através dos conteúdos dos textos mediáticos. Basta atendermos ao quão importante e indiscutível é a colaboração dos pais em todos os processos de crescimento dos seus filhos para entendermos que o seu envolvimento no uso que as crianças fazem dos meios é fundamental.

Aludindo à importante “colaboração das famílias e à tomada de responsabilidade dos pais” no uso que os filhos fazem dos media, Louis Porcher (1994: 203) refere que o objectivo de educar para os media consiste na tarefa de os “desmascarar”, mostrando as leis e as regras de construção do seu discurso para dotar os telespectadores de instrumentos adequados ao domínio da imersão mediática. Recentemente, em entrevista à revista Visão, Rémy Rieffel⁴⁴ (2006), Professor da Universidade Paris II, admitiu defender a educação para os media junto dos jovens através da experiência dos adultos e, se possível, no sistema escolar. Apesar de não ser efectivamente o contexto escolar o que se pretende defender com este trabalho, relevamos as palavras deste investigador do campo dos media ao dizer ainda que é importante “ensinar os jovens a descodificar a imagem, a

⁴⁴ Rémy Rieffel editou títulos como *Sociologia dos Media* (Porto Editora) ou *A Elite dos Jornalistas*. Desde 1986 é Professor da Universidade Paris II, onde foi director do Instituto Francês da Imprensa. É responsável pelo Mestrado em Jornalismo na mesma Universidade e prossegue investigações no domínio das relações dos media com a política. Esteve recentemente em Portugal, em Lisboa, no ISCTE a participar na conferência sobre *A mediatização da política*.

compreender que as imagens não dizem sempre a verdade, que há montagens, fazendo-lhes tomar consciência da necessidade de crítica e recuo” (Rieffel, 2006). Na nossa perspectiva só a participação dos pais neste processo, principalmente junto de crianças ainda muito pequenas, poderá ajudar a atingir o objectivo a que se propõe o nosso projecto. Os pais e outros parceiros adultos são, pois, uma presença importante para que os actores sociais reforcem a defesa do projecto de educação para os media que propomos. A família mais directa permitirá, na nossa perspectiva, assegurar a continuidade do espaço e será importante para que este projecto tenha continuidade em casa, prolongando, fora da Biblioteca, aquilo que é iniciado durante as sessões.

Esta opinião é também apresentada pelas educadoras de infância que destacam a importância da mediação dos pais nas experiências mediáticas das crianças:

“Na minha perspectiva, enquanto que na Biblioteca há um moderador ou mais (...) que vão possibilitar que as crianças tenham uma aprendizagem diversificada, controlada e significativa, a imagem desse moderador será transportada em casa para os pais ou para o adulto que esteja com elas. Ajudará inclusive às crianças que entrarem no projecto, a acarretar essa dosagem, essa regulação para casa, e a começarem a utiliza-la para em casa, serem elas próprias o doseador dessa utilização”.

“A Educação para os Media poderá ser aplicada, e, embora os pais sejam uma peça fundamental sei que é muito difícil para eles, hoje em dia, acompanharem os filhos nesse processo. Os mais novos apanham tudo, tudo, tudo o que lhes é dado com muita facilidade, com uma rapidez impensável para quem não está habituado a lidar com estas idades. Por isso, o projecto que se pretende aplicar é muito válido, mas deverá ser medido consoante as idades, as capacidades e necessidades, os interesses e as características do grupo de crianças. Isto porque há diferenças muito grandes entre as crianças e os meios em que elas estão inseridas. Será preciso também formar pais e adultos envolvidos”.

Uma opinião que também é partilhada por uma das técnicas de animação sócio-cultural da Biblioteca Municipal que, por seu turno, também poderá partilhar as suas experiências e saberes profissionais neste espaço de educação para os media que propomos implementar. Esta técnica afirma que saber negociar a visualização da televisão ou o uso do computador com os filhos é uma das melhores formas de atingir os objectivos do nosso projecto:

“A atitude mais saudável que se deve tomar em relação a este fenómeno é a de mediação, negociação e controle. No meu entender deve-se gerir a exposição que os nossos filhos “sofrem” diariamente perante os meios de comunicação. E dar-lhes as coisas com peso e medida. Negociar com eles, controlar certos conteúdos e horários e sobretudo estabelecer limites”.

O desafio, que é transversalmente colocado em inúmeras investigações, à escola e aos pais, poder-se-á alargar, neste contexto, à sociedade, aos vários agentes que a compõem, incluindo também no processo de mediação outros adultos de referência com os quais a criança conviva diariamente⁴⁵.

Apesar de tudo, e reforçando o que temos vindo a defender, apresentamos os pais como parceiros primordiais, não só na aplicação da educação para os media, mas, acima de tudo, evitando a sua estagnação e abrindo pistas, através de dados e partilha de experiências com os seus filhos, para que os profissionais possam trabalhar ainda melhor. De acordo com o que refere ainda a técnica de animação sócio-cultural, “se desde muito cedo, os pais tiverem o hábito saudável de questionar, seleccionar e partilhar as temáticas dos produtos dos meios de comunicação, a criança tornar-se-á um adulto mais consciente e mais interventivo na sociedade que o rodeia”.

Este é um alerta deixado também por Sara Pereira e que teremos em conta na aplicação do nosso projecto e na chamada dos pais a esta rede de parcerias como fontes de informação. Ou seja, Pereira salienta ainda que, no seu papel de mediadores, os pais poderão fornecer ao educador dados sobre a experiência televisiva das crianças, como por exemplo, “o tempo de consumo, os seus programas preferidos, a importância que a televisão assume na vida dos filhos (...) O educador pode sensibilizar os pais para a importância de orientar a actividade televisiva dos filhos, incentiva-los a um trabalho conjuntos” (Pereira, 2001: 7).

2.4. A importância das autarquias na promoção e divulgação da educação para os media

Abordamos no Capítulo II a importância das Autarquias no desenvolvimento do contexto local e das suas respectivas populações. Neste ponto, pretendemos reforçar esta ideia, dando ênfase, através dos testemunhos recolhidos, ao papel fulcral que as câmaras municipais desempenham na educação e na formação dos seus munícipes onde integramos a promoção da educação para os media. Assim sendo, um projecto de educação a este nível que parta da iniciativa da própria Autarquia é defendido,

⁴⁵ Num estudo apresentado por Sara Pereira, no I Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, e que pretendeu conhecer, a fundo, os processos de mediação relativamente às experiências televisivas das crianças, realça-se a ideia de que os contactos empíricos com os media são extremamente variados e relacionados com a vida quotidiana da criança.

consensualmente, por todas as pessoas que entrevistámos. De uma forma mais incisiva ou partilhando responsabilidades, os actores locais que constituem a nossa amostra destacam a importância de um projecto desta natureza quando proposto e aplicado pela Câmara Municipal. Pretende-se, acima de tudo, que a Autarquia possa desenvolver interesse pela temática e que seja possível, através desta proposta, captar as suas atenções para um assunto que poderá fazer parte do trabalho educacional e de formação do indivíduo que, esse sim, cabe ao poder local.

A proposta do projecto de educação para os media que temos vindo a explorar é, precisamente, um lançar de ideias que procuramos contextualizar e fundamentar, e que, estamos certos, reúne consensualidade por parte dos actores locais ligados directamente à Autarquia e à própria comunidade escolar local. O espaço que nos propomos construir trará vantagens não só pela necessidade da promoção e desenvolvimento da educação para a comunicação social, mas também pela própria sociedade de informação e comunicação que se impõe cada vez mais competitiva e exigente. As crianças poderão ser apenas uma parte, a primeira, deste processo, e o projecto poderá crescer e alargar-se a outros públicos, como vimos em pontos anteriores. Para já, será uma forma de começar por municípios, ainda muito novos, é certo, mas que nesta altura das suas vidas já gostam de ver televisão ou de lidar com o computador. Promover a relação saudável e sensata entre as crianças e os meios pretende ser uma estratégia que reforce o seu desenvolvimento e que chame os municípios a esta tarefa educativa.

As entrevistas às duas educadoras de infância são disso reflexo e demonstram, nas seguintes citações, o apoio dado à ideia, por nós apresentada, de que a Autarquia poderá promover uma acção nesta área:

“Isso (o desenvolvimento do projecto na prática) não será rentabilizar a escola? Não será rentabilizar a Educação e a vida em sociedade? Acho que faz todo o sentido as Autarquias promoverem um projecto como este.”.

“Devem existir parcerias que envolvam toda a comunidade. É importante a Autarquia fomentar estes projectos e desenvolver parcerias com instituições do município que contribuam na ajuda da implementação do projecto, sempre de forma pedagógica, olhando aos interesses da criança. As Autarquias têm muita responsabilidade na educação e formação das pessoas.”.

A coordenadora da divisão responsável pelos projectos educacionais do Município – Divisão de Acção Social e de Educação (D.A.S.E.) – releva a pertinência da aplicação de um projecto desta natureza, não só pelo desenvolvimento da sociedade em si mas,

também, pelo próprio desenvolvimento da qualidade e melhoria dos serviços prestados à população:

“julgo que as autarquias devem desempenhar um papel activo na formação dos seus munícipes, intervindo directamente em áreas que contribuam para um melhor desempenho das suas competências pessoais e sociais. Estas acções, apesar de poderem ser determinantes na tomada de uma consciência mais activa e reivindicativa junto do poder local, permite também elevar os níveis de exigência e desempenho dos serviços locais, favorecendo a qualidade dos serviços”.

Esta ideia de uma Autarquia responsável pela promoção de uma relação saudável e profícua entre as crianças e os meios de comunicação é também defendida pela directora de um órgão de comunicação social local, jornalista e mãe de uma criança com 4 anos. Esta interlocutora defende que a promoção da educação para os media através da câmara municipal será, inclusive, uma das únicas formas de aplicar e levar até às pessoas um projecto deste tipo:

“Aplicar o projecto demonstra muita sensibilidade e será, para a maioria, o único meio de usufruir dessa educação para os média. As autarquias lidam com um universo de crianças grande e dividido por faixas etárias terão um papel decisivo no seu comportamento futuro face a esta matéria”.

Este comportamento futuro de que fala a profissional de comunicação será, certamente, condicionado também pelo uso que as crianças fazem, nos dias de hoje, dos próprios novos media nos jardins-de-infância (J.I.) que frequentam. Podemos afirmar que todos os estabelecimentos de ensino pré-escolar de Vale de Cambra já estão equipados com um aparelho televisor e que a maioria dispõe de um aparelho de vídeo ou *DVD* e, à semelhança do que acontece um pouco por todo o país e repetindo o que já acontece em todos os estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Município, ainda antes do final de 2006 os J.I. terão na sua sala uma ligação em banda larga à Internet.

Para a Directora da Biblioteca, sugerir como local de implementação do projecto, este espaço municipal, através da Autarquia local, é importante e adquire maior destaque, quanto mais desenvolvidas forem as possíveis redes de parcerias. A responsável pelo espaço refere que “projectos deste género devem surgir do *casamento* de forças educacionais onde os pais, enquanto educadores principais, e professores, enquanto educadores académicos, conjuguem esforços numa procura de utilizar responsabilmente as novas ferramentas do Séc. XXI”.

Não iremos tão longe ao falar de uma responsabilização das câmaras municipais na educação para os media, mas esta técnica municipal reforça a ideia de *responsabilidade* dizendo que “terá necessariamente de haver um responsabilização das Autarquias nesta matéria, pois as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, e deverão ser capazes de, em consciência, seleccionar da totalidade do fluxo mediático e informativo, apenas as matérias essenciais e que os auxiliem na tomada de decisões”.

Já para o Presidente da Câmara Municipal, o desenvolvimento de um projecto deste género, poderá não só motivar e desenvolver a própria iniciativa camarária em novos campos de intervenção, mas também beneficiar o desenvolvimento das crianças às quais se destina a proposta:

“É importante que as Câmaras Municipais saibam aproveitar, potenciar e motivar os seus técnicos para todos os projectos bem elaborados, obviamente, mas que permitam contribuir para a educação e elevação da população. Se bem percebi a educação para os media pretende, neste caso concreto, ganhar espaço em Vale de Cambra, conquistar adeptos, formar e educar crianças num processo que, segundo me diz, trará vantagens na sua aplicação. Assim sendo, a Autarquia só terá a orgulhar-se se desenvolver um projecto como este.

Tenho cada vez mais presente, a capacidade de criação e de aplicação de projectos feitos pelas câmaras municipais em prol do desenvolvimento das comunidades. É importante que as Autarquias os desenvolvam pela sua proximidade com os cidadãos, pelo seu conhecimento do terreno, até pelo próprio laço afectivo que tantas vezes liga o técnico ao munícipe e que faz com que seja mais fácil divulgar aquilo que se pretende, promover, fazer passar a palavra... Considero por isso, que é importante que as câmaras municipais promovam a educação para os media, numa altura em que os media e a sua presença na vida das pessoas, e dos jovens e crianças em particular como vimos, assim como é importante que as autarquias promovam iniciativas e actividades que contribuam para a educação a todos os níveis e para a formação cada vez maior das pessoas”.

Este tipo de acções, desenvolvidas a partir das câmaras municipais, de associações, grupos ou outras forças vivas, seja, como é o caso, numa cidade do interior do país, seja em grandes centros urbanos, deverão, acima de tudo, retirar partido do próprio contexto em que a criança está inserida, sabendo aproveitar as potencialidades da criança e reforçar a partilha da sua experiência perante os outros, com vista ao alcance dos objectivos propostos e da consequente realização de um bom trabalho.

Uma forma de promover esta partilha e aproveitar potencialidades é pois, na nossa opinião, chamar à responsabilidade as instituições com intervenção no campo da infância, como é o caso das Autarquias, através da sua vertente Educativa e Social, nos meios e nos locais próprios ao seu desenvolvimento que não unicamente a Escola.

3. Formas de Abordagem

3.1. A importância da componente prática

Muitos estudiosos são unânimes em afirmar que o trabalho prático é uma das partes mais complexas e, inclusive, difíceis de aplicar na área da educação para os media. Há investigadores que sempre tiveram tendência para olhar a experiência, isto é, a aplicabilidade prática de determinado projecto, com reticências.

David Buckingham (1990) refere que 1980 foi um ano de viragem, em que os educadores para os media firmaram um compromisso, acordando que a prática e a teoria deveriam ser sintetizadas, isto é, que uma vertente não deveria existir sem a outra e vários projectos poderiam e deveriam surgir associados a uma versão pragmática da questão em estudo. De acordo com Buckingham (id.), o trabalho prático tem sido reconhecido, recentemente, como uma parte significativa do desenvolvimento de currículos de educação para os media.

Em 1985, Len Masterman (cf. Buckingham, 1990), no seu trabalho *Teaching the Media* reconhece o trabalho prático, não como um fim em si mesmo, mas como uma forma necessária para se conseguir atingir uma consciência crítica e autónoma face aos media.

Adequando a abordagem teórica ao que na prática poderá ser realizado, a educação para os media deverá incluir facetas que passem não só pela identificação de quem comunica e porquê, mas também pela explicitação dos diferentes tipos de textos mediáticos; devendo visar, também, a forma como estes textos são produzidos, com que linguagens ou a que públicos são dirigidos; em que quantidades e condições lidamos com os mesmos ou a reacção perante ao que é editado.

Estas são apenas algumas das dimensões que estão incluídas na listagem extensa de um dos trabalhos do *British Film Institute*, coordenado por Cary Bazalgette e que Sara Pereira (2000b) aborda no texto *A Educação para os Media Hoje: alguns princípios fundamentais*.

Estas dimensões dizem directamente respeito à abordagem dos media nas instituições educativas, pressupondo a existência de um *curriculum* especificamente vocacionado para esta área. É, no entanto, muito pertinente a sua aplicação e adequação ao projecto de educação para os media que aqui se propõe.

Baseamos a proposta do projecto em seis dimensões fundamentais a partir das quais se poderá abordar os media de forma a promover uma educação para eles vocacionada. Estas dimensões são a base de trabalho do projecto a implementar, uma vez que abarcam todas as vertentes fundamentais num trabalho de educação para os media. Além disto, são consideradas em relação umas com as outras e não de forma separada ou isolada. Em suma, este conjunto de vertentes deverá ser entendido com um todo, ainda que em dado momento se possa incidir o trabalho numa delas, em particular.

Estas abordagens foram resumidas por Pereira (2000b), e adaptadas por nós de forma a adequá-las aos nossos objectivos e ao contexto de implementação do espaço que se pretende promover. Os exemplos de actividades que apresentamos (Anexo 3), são apenas algumas propostas, exemplos do que se pode desenvolver no projecto, cujos objectivos passam por ilustrar actividades possíveis, a serem aplicadas em cada uma das dimensões e, por vezes, adequando-se a mais do que uma dimensão. Estas actividades serão, claramente, objecto de planificação semanal por parte dos técnicos responsáveis pela aplicação do projecto mas surgirão também, por proposta das próprias crianças envolvidas, em função das suas experiências e também do que elas sugerirem.

Apresentamos, de seguida, essas dimensões.

1. As instituições mediáticas. Quem comunica e porquê; quem são os profissionais e as organizações que produzem os textos mediáticos, a sua propriedade e a fonte de controlo e avaliação dos mesmos.

As questões sobre os media deverão ser muito simples e poderão começar num estádio básico, lançando sementes importantes para serem cultivadas e que poderão começar com a colocação de questões às crianças, sobre o mundo que as rodeia⁴⁶ e aquilo que elas pensam sobre ele (Anexo 3, jogos n.º 2, n.º 4 e n.º 5).

2. As categorias dos textos que produzem. Esta vertente debruça-se na análise de que tipo de texto se trata. Ou seja, permite diferenciar os meios de comunicação social e as respectivas especificidades, formas e géneros de textos (como os concursos, as telenovelas, os telejornais, a publicidade e muitos outros).

⁴⁶ O conjunto de actividades práticas que poderão ser desenvolvidas são inspiradas em propostas do *Center for Media Literacy*, através do guia: *“MediaLit Kit – a framework for Learning and Teaching in a media age” – Part I* (www.medialit.org).

Nesta vertente poderá ser praticado, por exemplo, a actividade ‘O que é o meu programa?’ (Anexo 3, jogo n.º 1). No fundo, trata-se de uma acção que pretende ajudar as crianças a aprender a distinguir entre programas e mensagens publicitárias que estão implícitas ou que surgem no seu intervalo.

Aprender a distinguir entretenimento de publicidade poderá ser útil não só para a TV, mas também para o cinema, para a área dos videojogos e da Internet. Desta forma as crianças poderão saber responder à pergunta “O que é que diz? O que é que vende?”

3. As tecnologias a que recorrem. Esta vertente pretende descobrir através de que tecnologias e de que processos o programa é produzido. Ou seja, indo ao encontro da natural curiosidade das crianças, o objectivo é mostrar como é feito o programa, os contornos da montagem do texto mediático e a escolha e aplicação das imagens. Poderá servir de abordagem aos bastidores dos programas favoritos dos mais pequenos, realizada através de uma projecção em vídeo ou de uma visita aos próprios estúdios, de um encontro com alguns dos actores, animadores ou jornalistas nacionais e locais, o que os fará sentirem-se a par de tudo o que vêem na televisão, do que leram naquele livro de história e, inclusive, da forma como é construído o jornal local.

Propõe-se a denominação de uma actividade chamada *Pirlimpim, a magia faz-se assim...* em que as crianças são confrontadas com os bastidores do seu filme ou dos seus desenhos animados preferidos. Sem pretender estragar a magia ou destruir o sonho, o objectivo é, tal como diz o título, mostrar o processo produtivo da elaboração dos conteúdos mediáticos, através das viagens do boneco “Pirlimpim” ao mundo dos media (Anexo 3, jogo n.º 2).

4. As linguagens que utilizam. Através da abordagem aos modos de produção de sentido, aos códigos utilizados ou às partes que compõem um texto, propõe-se que as crianças possam aprender a saber o que significa. O exemplo está nos cortes para a construção da noção de tempo ou as técnicas de *flash-back* que permitem colocar uma personagem a recordar algo passado. A actividade a desenvolver para a percepção desta fase poderá ser muito similar à do ponto anterior (Anexo 3, jogo n.º 2)

5. As representações, isto é, as formas como são retratados determinados assuntos e que explicam as diferentes formas de representar a realidade. A actividade que poderá ser proposta nesta parte poderá chamar-se *O que vai acontecer a seguir?* Aqui, os livros de imagens ou algumas projecções em *slideshow* com histórias previamente preparadas podem ajudar a desenvolver o pensamento e a imaginação das crianças.

As perguntas poderão ser aplicadas a um formato de texto específico, uma produção identificável ou parte dela (um episódio de um programa que seja conhecido; um anúncio; um recorte de uma revista para crianças; fotografias e artigos acerca de um assalto na primeira página de um jornal ou um extracto de um jogo de Futebol).

Esporadicamente, um texto mediático poderá envolver formatos múltiplos: o top dos filmes de animação, por exemplo, poderá abranger não só o filme em si, mas também uma campanha de lançamento e *merchandising* – brinquedos, bonecos mascote, caixas lancheiras, autocolantes, roupa específica, etc. – assim como um site oficial na Internet, livros de histórias ou jogos de computador e vídeo (Anexo 3, jogo n.º 3).

6. As audiências, isto é, a quem se destina o texto ou a mensagem, quem o recebe e que tipo de significado lhe atribui e que permite ter uma noção das práticas sociais de consumo e relação com os media.

Esta temática poderá dar origem à actividade *O que eu sinto*, um jogo que pretende proporcionar a partilha de reacções emotivas das crianças.

“O que é isto?” “Como é que apareceu?” “O que é que eu vejo e ouço? Cheiro? Toco ou saboreio?” “O que gosto ou no gosto nisto?” “O que penso e sinto acerca disto?” “O que pode o meu amigo pensar?” “O que é que isto me diz sobre a forma como vivem outros meninos?” “E como é que eles se comportam na escola ou na rua?”. São apenas algumas questões que, ao serem colocadas, permitirão a crianças tão pequenas a troca de ideias e de experiências, mediante um conteúdo ou texto mediático, e que poderão, ainda, resultar num desenho sobre os seus sentimentos, os seus pensamentos ou ideias partilhadas (Anexo 3, jogo n.º 5).

Este modelo conceptual, e outros semelhantes, influenciaram o desenvolvimento de currículos de educação para os media em muitos países, um pouco por todo o mundo (Buckingham, 2001: 10). Apesar de tudo, é necessário interrogar e colocar dúvidas, com

vista a um maior desenvolvimento das actividades propostas e à constante troca de ideias, procurando respostas e proporcionando um maior envolvimento de pessoas (pais, professores/educadores de infância ou estudiosos) e meios.

Se analisarmos o que temos vindo a dizer, facilmente concluímos que os trabalhos práticos quase nunca exigem meios muito elaborados. Tal como afirmou David Buckingham (s/d) numa entrevista a Gilka Giradello (<http://www.mediativa.org>), “as grandes produções poderão ser feitas apenas com tesoura e papel”e, por vezes, são as técnicas mais simples e acessíveis que se revelam as mais eficazes. Tendo sempre em vista, tal como já se afirmou, que a competência técnica não é o objectivo da educação para os media, as actividades práticas deverão ser actividades que estimulem a crítica, a acção e a participação, não se limitando a promover apenas meras sessões de reprodução. Na nossa perspectiva é necessário que haja diálogo e este será um dos motores de todo o Projecto, permitindo estabelecer a desejável relação de confiança com as crianças envolvidas, estimulando cumplicidades e criando momentos de partilha acerca das experiências vividas pelos mais novos face à utilização dos meios.

É importante saber o que vêem, como vêem, se visualizam televisão ou filmes de vídeo sozinhos ou acompanhados, a que portais acedem no computador dos pais ou dos irmãos mais velhos, se conversam em casa sobre o seu programa preferido, se têm ou não um acordo com os pais sobre o número de horas que passam em frente à televisão, a quantidade de jogos de vídeo ou, inclusive, se dizem o que sentem a um adulto caso vejam uma cena mais violenta que os impressiona.

É também importante reconhecer, nesta abordagem prática do projecto, que as literacias mediáticas são parte das experiências culturais das crianças, não podendo serem separadas das suas experiências vividas, dos seus ambientes sociais, em suma, do seu sentido de identidade, dos seus conhecimentos, gostos e prazeres.

A abertura às questões da actualidade poderá, assim, constituir uma das dimensões mais importantes para a criação de um verdadeiro espaço de desenvolvimento pessoal e social, optando-se por aplicar, na prática, abordagens interrogativas e reflexivas, assente em análises de conteúdos mediáticos. Poderá ser pertinente, por exemplo, saber o que cada criança envolvida no projecto pensa das imagens que povoam os noticiários, se quando as visualizam partilham com os pais essa visualização ou se ocorrem aos adultos para saberem o que significam.

3.2. As Parcerias: Educar em Rede

A experiência tomada em muitos países sugere que promover e desenvolver a educação para os media depende da participação de um conjunto de elementos interdependentes e de parcerias estabelecidas entre partes interessadas (Buckingham, 2001: 11). Estas parcerias podem actuar aos níveis internacionais e nacionais, mas também, tal como propomos nesta investigação, serem desencadeadas ao nível do local, devendo-se, para tal, ter em conta as relações entre cada parceiro, as suas características e a sua posição na própria sociedade. Estes elementos específicos de cada contexto de educação mediática poderão compreender, ainda de acordo com as recomendações de David Buckingham (2001), actores tão diversos como, por exemplo, profissionais que formem professores ou outros intervenientes no processo (como é o caso da equipa de animação sociocultural que lidará com as crianças) bem como as indústrias e produtoras dos textos ou dos produtos mediáticos⁴⁷.

O processo de ensino dos media supõe e exige metodologias que favoreçam a participação de todos, promovendo técnicas de abordagem abertas, sessões motivadoras, democráticas e activas e, por isso mesmo, que estimulem o trabalho em equipa, e o apelo à partilha e ao diálogo. É por isso pertinente, como veremos mais à frente, a formação de educadores e professores e a realização de encontros, como seminários ou jornadas de trabalho, que permitam a troca de ideias e a partilha de casos práticos entre todas as forças vivas envolvidas e outros interessados. O objectivo não é mais do que garantir o enraizamento do tema na sociedade local, a um curto prazo e através de meios pouco dispendiosos e muito produtivos.

Ora, como já afirmámos, só uma equipa verdadeiramente sintonizada conseguirá promover este objectivo e caminhar coordenadamente para o desenvolvimento da autonomia crítica das crianças. Trabalhar em equipa significa envolver animadores e crianças, pais e chefias da autarquia relacionadas com o projecto (Vereador do Pelouro da

⁴⁷ “Os media são, em muitos casos, os mais óbvios veículos para a Educação para os Media: em alguns aspectos, eles estão aptos para ensinar competências que são necessárias para a sua própria interpretação. Apesar de tudo, os produtores mediáticos precisam de serem convencidos acerca da sua responsabilidade em promover a educação para os media, informando acerca do seu próprio trabalho e cativando parceiros como professores e outros agentes educativos” (Buckingham, D, 2001. *Media Education, a global strategy for development*. UNESCO). A responsabilidade dos media em promover a sua própria dismistificação ainda esta por explorar e merece uma séria reflexão.

Educação e Cultura; Directora da Biblioteca Municipal; Chefe de Divisão da Acção Social e Educação; Técnicos Animadores Sócio-culturais e Educadoras) na prossecução de um objectivo comum.

O envolvimento dos pais, porventura o mais importante, é fundamental para assegurar em casa e na vida privada e familiar a continuidade do projecto de educação para os media⁴⁸, assim como é importante o envolvimento do associativismo local através da própria organização e mobilização de associações de pais, de produtores ligados aos media, professores e grupos de jovens que estejam preparados e dispostos para partilhar experiências e colocar em prática as suas ideias sobre esta temática.

Trata-se de proporcionar sessões que poderão incluir a presença de adultos, num trabalho de incentivo, para que estes acompanhem os seus filhos ao projecto. As crianças serão também incentivadas a partilharem com os pais, ou outros significativos, os seus programas mediáticos preferidos e os pais, por sua vez, a perceberem porque é que os mais novos gostam daquele filme ou, simplesmente, para que aprendam a negociar quantas vezes por dia ou quantas horas por semana poderão as suas crianças ver televisão, jogar a consola ou aceder à Internet. Na verdade, as crianças consomem os produtos mediáticos mas a avalanche da oferta mediática leva a que seja necessário partilhar este consumo, saber o que vêem, conhecer os seus programas preferidos, acompanhar o visionamento e sobretudo, questionar, escutar e dialogar.

O papel de acompanhamento dos pais é visto pelos actores sociais entrevistados, como um aspecto fundamental de uma aplicação eficaz de um projecto desta índole.

A Directora da Biblioteca Municipal e Coordenadora da Divisão de Cultura, Desporto e Turismo da Câmara Municipal de Vale de Cambra (2006) refere, relativamente a este aspecto, o seguinte:

“qualquer acção neste campo sem o acompanhamento dos pais poderá ser ineficaz pois se estes não estiverem sensibilizados e instruídos para intervir positivamente na educação dos seus filhos no âmbito do sistema mediático e tecnológico, ajudando-os a criar adultos capazes de pensar por si mesmos, qualquer intervenção poderá ficar aquém dos resultados previstos”.

O trabalho em equipa é, pois, ponto assente do projecto que pretendemos aplicar, cujas características estão balizadas entre o conjunto de agentes locais que possam intervir e contribuir com a sua sensibilidade e experiência, e as crianças entre os 3 e os 5

⁴⁸ “Se os pais forem envolvidos neste processo, eles necessitarão de ser preparados como participantes activos, mais do que simplesmente lhes dizerem o que devem ou não fazer” (*idem*).

anos que, com a sua curiosidade e audácia, constituem a razão de ser de todo este empenho.

A existência de parcerias é, como acabamos de ver, um dos aspectos fundamentais e, conseqüentemente, umas das fontes de sustentabilidade do projecto já que se prevê, apesar de uma forma embrionária, a colaboração e a influência dos pais e dos professores como agentes que assegurem a continuidade e os resultados práticos daquilo que será abordado durante o projecto aplicado na Biblioteca Municipal de Vale de Cambra.

A família e a escola, particularmente os educadores, são peças fundamentais deste quadro de actores e de acções que, desempenhando o seu papel de agentes de transmissão de saber social, isto é, de agentes socializadores (como vimos no Capítulo I) deverão actuar como verdadeiros mediadores entre a criança e os media, de forma a concretizar aquilo que é o objectivo primordial de todo o Projecto: a educação para os media.

Em entrevista, uma das animadoras socioculturais reforça também esta ideia de partilha e da importância dos pais em todo o processo de educação para os meios, referindo que:

“penso que a atitude mais saudável que se deve tomar em relação a este fenómeno (a grande oferta dos meios de comunicação) é a de mediação, negociação e controle. No meu entender deve-se gerir a exposição que os nossos filhos “ sofrem” diariamente perante os meios de comunicação. E dar-lhes as coisas com peso e medida. Negociar com eles, controlar certos conteúdos e horários e sobretudo estabelecer limites. No fundo, agir como em tudo na vida...se não for demais, penso que não será prejudicial”.

Simultaneamente a este grande grupo organizado e constituído por possíveis parceiros de um contexto de educação para os meios, deverá ainda existir uma consciência da necessidade de pesquisa e avaliação do que for realizado, assim como a partilha e a promoção do diálogo a partir das experiências. A prática da educação para os media deverá obviamente reflectir avanços teóricos na compreensão e no conhecimento acerca desta área.

A nosso ver, é natural que através deste contacto activo e próximo com os media (com a televisão, os livros ou o vídeo) reforçado através da partilha de opiniões, as crianças pequenas continuem ávidas por aprenderem, por tocarem e experimentarem, usando os seus próprios conhecimentos e os seus cinco sentidos. Estimulá-las através de uma

dinâmica de pessoas e materiais que proporcionem desafios, motivações e vontade de voltar a este espaço, poderá ser uma das regras para a desejada implicação de todos os actores sociais necessários à concretização efectiva dos objectivos deste projecto.

4. Componentes de Divulgação, Informação e Sensibilização para o Projecto

A proposta em questão está também planeada numa estratégia de Comunicação e Imagem desenvolvida através de uma acção de comunicação municipal⁴⁹.

A comunicação municipal pode definir-se como um conjunto de actividades, verbais ou extra-verbais, concretizadas pelos Municípios, que visa legitimar os seus valores e objectivos. Este tipo de acção estuda e aplica formas de transmissão de mensagens que pretendem comunicar aos munícipes e criar com a população uma espécie de rotina informativa onde o principal objectivo é dizer, de forma clara e abrangente, aquilo que é da iniciativa da própria autarquia e que, normalmente, trará consequências positivas para a própria sociedade.

Hoje em dia é rara a câmara municipal que descure os aspectos de comunicação e de promoção das suas actividades. A comunicação municipal tem vindo a ganhar terreno e é cada vez mais utilizada como um instrumento para que as autarquias alcancem determinados objectivos municipais (Camilo, 2000: 672).

A implementação de um projecto, seja em que área for e que pretenda atingir, de forma apelativa, um público com determinadas características requer a realização de uma profunda análise situacional e a elaboração de um plano de Comunicação e Imagem que integre pontos que abordem formas de identificação colectiva, divulgação e promoção de forma a garantir a sua viabilidade.

Sobre este assunto, Eduardo Camilo (2000: 674) reforça a ideia que temos vindo a defender, colocando a tónica na dimensão interactiva que deverá assumir a comunicação municipal. Como refere Camilo:

⁴⁹ Segundo Eduardo Camilo (2000), na sua génese, a comunicação municipal apresenta duas características estruturais: por um lado é uma comunicação corporativa que radica exclusivamente no município e, por outro lado, é um recurso técnico, utilizado para resolver problemas municipais específicos.

“A actividade municipal apresenta características específicas que dificilmente podem ser compatíveis com um tipo de comunicação de legitimação meramente linear do município para a sociedade civil. Tais características residem no facto de ela ter obrigatoriamente de possuir uma abrangência pública, isto é, de idealmente dever destinar-se à globalidade das sociedades civis municipais; e simultaneamente, possuir uma relevância pública, no sentido de reflectir as necessidades e os interesses colectivos (...) a direcionalidade da comunicação municipal dificilmente é concebida apenas a partir dos municípios para as sociedades civis. Pelo contrário, ela deve ponderar também as pretensões de participação na vida municipal das populações. Sendo assim, permanece a especificidade corporativa da comunicação, no que diz respeito à referência das mensagens, sendo-lhe todavia acrescentada uma dimensão dialógica e interactiva plena de implicações pragmáticas”.

Este tipo de transmissão de informação e as respectivas estratégias deverão assim, prosseguir, a realização e satisfação das necessidades dos próprios munícipes, criando espaço e abertura para que eles possam intervir e, simultaneamente, atingir os objectivos dos próprios municípios.

Ainda segundo o autor (id.: 675):

“O grande desafio está precisamente na capacidade de se descobrir o ponto de equilíbrio no qual é possível operacionalizar estratégias de comunicação que possibilitem exprimir a vontade e as dinâmicas sócio-locais das populações e, simultaneamente, legitimar os objectivos, os valores, as políticas e os critérios de gestão dos recursos que os municípios podem disponibilizar na concretização das suas actividades”.

A estratégia de comunicação para a divulgação do projecto que aqui propomos procura, desta forma, num campo balizado entre os interesses do município e os interesses da população, acompanhar a análise da situação em que surge o projecto, isto é, o seu contexto de implementação, e ter sempre presente o seu público-alvo (as crianças entre 3 e 5 anos de idade, por um lado, e, por outro, os adultos, constituídos por pais e educadores ou professores que serão, por seu turno, destinatários das mensagens de divulgação e promoção). Este plano procura, ainda na sua idealização, responder às questões sobre os meios que serão usados para transmitir informação. Trata-se, portanto, de idealizar recursos que poderão ser necessários, a nosso ver, para a divulgação deste espaço, com vista à prossecução dos objectivos.

Assim sendo, comunicar junto da população este plano, tal como é nosso propósito, implicará uma actuação em áreas de intervenção que pretendem comunicar as mensagens de forma eficaz. Estas áreas de intervenção estão divididas por tópicos, para que se possa compreender cada uma destas áreas como parte integrante de um todo e que são a Imagem Corporativa; a Publicidade e a Promoção.

4.1. A Imagem Corporativa

Para a divulgação do projecto de Educação para os Media partiu-se, numa primeira fase, para a realização de uma imagem corporativa que abarcasse a identidade do projecto em si. Isto é, tratou-se, no fundo, de chegar a uma imagem simples e objectiva, mas ao mesmo tempo apelativa e que fosse de fácil leitura.

Pretendeu-se, na sua concepção, ilustrar, através das iniciais da palavra *Educação para os Media*, a actualidade e arrojo do projecto, optando-se por cores neutras e conferindo uma tonalidade mais clara e outra mais apelativa, de forma a chamar a atenção sobre aquilo que o logótipo representa. Um projecto feito a pensar na população infantil, mas onde se pretende chamar a atenção de pais, de educadores e procurar que pensem, também eles, arrojadamente. A imagem corporativa procura, desta forma, criar uma certa originalidade, criando pontos de fixação e memorização, assim como a desejada identificação do projecto. A proximidade das letras entre si representa a união de esforços, de equipa de trabalho e de coesão de ideias para um objectivo comum: educar para os media (Anexo 4 – Figura1).

É importante destacar que o material de divulgação e promoção do projecto dirige-se especificamente aos adultos e não às crianças que, nas idades para as quais propomos o projecto, ainda não sabem ler. Além disso, estas crianças pequenas precisarão de um adulto que as acompanhe até à Biblioteca Municipal, onde pretendemos desenvolver as sessões semanais de educação para os meios.

4.2. A Publicidade

A estratégia de Comunicação e Imagem parte, num segundo momento, para a realização de suportes técnicos que permitam divulgar o nosso projecto: a educação para os media.

As possibilidades eram muitas, mas o contexto local não nos permitiria, apesar de todo o arrojo, escolher meios de divulgação como painéis electrónicos ou *outdoors*. Optamos assim, por escolher, como material de promoção, meios que se adequam ao público-alvo, isto é, materiais através dos quais consigamos chamar a sua atenção e sensibilizar. Um desses materiais é uma Lona (Anexo 4 – Figura 2) que será colocada no espaço físico exterior onde decorrerá o projecto, ou seja, na entrada da Biblioteca Municipal. Nesse local a Lona será facilmente visualizada e lida por todos aqueles que afluem diariamente

àquele espaço. O Cartaz (Anexo 4 – Figura 3) é um meio mais abrangente, fácil de colocar nos mais variados locais como as escolas, espaços públicos comerciais ou municipais. Pretende-se ainda que seja divulgado pelas câmaras municipais da região. O cartaz servirá também como ilustração para acompanhar as notas de imprensa que poderão ser enviadas para todos os órgãos de comunicação social, locais e nacionais, de forma a divulgar o projecto também nestes campos. Esta nota de imprensa será ainda colocada no portal da Câmara Municipal de Vale de Cambra, difundindo assim, de uma forma global, a existência de um projecto deste âmbito num município de interior mas voltado para questões actuais.

4.3. A Promoção

A publicidade e a divulgação nos órgãos de comunicação social não bastam, por si só, para promover o projecto, sendo, por isso, nossa pretensão apresentar uma estratégia integrada de divulgação e sensibilização para o projecto. Isto é, pretende-se criar algo que chame a atenção, que atraia públicos e que entusiasme, ainda mais, os actores envolvidos. A vertente promocional ajuda a cativar estes vectores e a prolongar no tempo a memorização do que está a acontecer, neste caso, do que está a ser divulgado.

É pois necessário informar as pessoas através de diversos canais de transmissão de mensagens do Município. Para além dos meios inerentes à própria Câmara Municipal como a agenda de actividades, o Boletim Municipal ou o portal da Internet, pretende-se que seja usado um meio de divulgação do projecto que foi pensado especificamente para os adultos que desejamos envolver, ou seja, pais e educadores ou professores. Elaborou-se desta forma, um desdobrável informativo (Anexo 4 – Figura 5), que será distribuído directamente nas escolas e nos mais variados locais públicos e outros espaços e serviços municipais.

No âmbito das tarefas promocionais do projecto é nosso objectivo vir a desenvolver um CD interactivo que permita à criança, usando as novas tecnologias, familiarizar-se com o tema da educação para os media. Ainda nesta linha, o CD poderá ser apresentado num Seminário que se está a pensar promover no âmbito deste projecto e no momento da sua implementação. Procurar-se-á, a este propósito, estabelecer uma periodicidade anual para a realização deste encontro de conhecimentos e de partilha de saberes. Este Seminário terá como objectivos assegurar a reflexão sobre a temática e realizar a avaliação de reacções e de expectativas face ao projecto, bem como envolver mais actores locais no

processo, desencadeando esforços no sentido de aplicar novas modalidades de participação e envolvimento da comunidade.

Conclusão

A vida das crianças dos *tempos modernos* já não está votada única e exclusivamente às brincadeiras de rua, à escola dos quadros de ardósia e aos textos manuscritos e o jogo de roda já não anima as hostes dos mais energéticos. Hoje, mais do que nunca, as crianças já não estão sozinhas, continuam a brincar com *formatos redondos*, mas começam a alternar a bola de futebol com algo mais virtual e partilham outras competições à escala do globo terrestre. Em qualquer casa há uma luz, não ao fundo do túnel, mas no canto da sala ou estrategicamente colocada em cima de uma mesa, na cozinha. Melhor ainda: no quarto, onde qualquer pessoa poderá adormecer admirando o seu espectro. É a luz da televisão, do computador, da última inovação em jogos electrónicos, a gravação da banda de música favorita a girar no aparelho de som.

A dimensão e a centralidade dos media na vida das pessoas e, concretamente, na vida das crianças e dos jovens, atingiu uma dimensão tal que é preciso promover uma cultura de permanente escrutínio público dos media.

Mesmo a Escola, a instância que parecia mais resistente à introdução dos métodos electrónicos, já se rendeu a formas de ensino ligadas às novas tecnologias, reconhecendo-as como mais pedagógicas e motivadoras.

Nesse sentido, adoptamos como tema central deste estudo a educação para os media, que, seguindo um percurso entre os vários possíveis, procurou abordar a presença dos media na vida das crianças como ponto de partida para a proposta da criação de um projecto, desenvolvido através da iniciativa da Autarquia Local, e que é especialmente dedicado à faixa etária dos 3 aos 5 anos.

Para a fundamentação do trabalho, seguimos a investigação nacional e os ecos que se fazem ouvir de além fronteiras, procurámos estatísticas actuais e descobrimos outros trabalhos no terreno, experiências de projectos que tentaram seguir a mesma linha orientadora, se bem que nunca com crianças em idade pré-escolar.

Foi numa abordagem ao mundo da infância que procuramos ainda descrever, sumariamente, o conceito de infância ao longo dos tempos e o lugar (de destaque) da criança na sociedade actual, procurando, na senda de vários autores, compreender a infância como uma *realidade socialmente construída*. A partir desta abordagem procurámos demonstrar que a recepção dos meios não poderá ser desligada, como se de um botão *on-off* se tratasse, dos contextos familiares, sociais e culturais. A forma como a criança estabelece contacto com os media não é mais do que aquilo que ela tem como referência, acrescido daquilo que lhe é transmitido e das suas particulares interpretações.

Após o estudo sobre os meios e as crianças e as suas formas de relacionamento e depois da abordagem à educação para os media como algo que não deve ser adiado, analisámos a tão comentada autonomia da governação local e as suas responsabilidades.

Apresentámos este trabalho com o objectivo de defender e apresentar uma iniciativa que consideramos inovadora e que, procurando apelar à atenção dos pais, dos educadores e dos técnicos municipais, encara o espaço local como um dos ideais para a promoção da educação para os media.

Na procura de fundamentações para o que pretendíamos defender contámos, numa primeira fase, com contributos teórico-metodológicos de vários autores e, numa segunda fase, com um conjunto de experiências recolhidas através da realização de entrevistas no Município de Vale de Cambra. O principal objectivo deste contacto *face a face* foi, acima de tudo, auscultar sensibilidades e possíveis aberturas face a um projecto com as características que apresentámos.

A análise de dados das entrevistas, permitiu-nos concluir que:

- apesar de a educação para os media não ser um assunto completamente familiar no tecido local, há um reconhecimento geral, entre as partes auscultadas, da necessidade de se criarem mecanismos que permitam dotar crianças e jovens de instrumentos que os ensinem a agir mais activa e criticamente face aos media;

- as Autarquias são lugares primordiais de formação das crianças, podendo ser encaradas como receptoras e promotoras de projectos ligados à educação para os media;

- no desenvolvimento de um projecto desta natureza não são excluídos parceiros como a família e, mais concretamente, os pais, na ajuda do uso atento e crítico dos textos mediáticos, funcionando como mediadores e adjuntos fundamentais na sustentabilidade e continuidade do projecto;

- um projecto de educação para os media lançado através das câmaras municipais permitirá garantir condições de meios físicos e humanos, para uma continuidade futura a longo prazo.

A partir deste processo de auscultação de vontades e saberes tentámos descrever aquilo que poderá ser feito, isto é, as actividades que poderão ser desenvolvidas, as formas de abordagem para a aplicação da educação para os media, bem como os processos que possibilitem a divulgação e sensibilização sobre este espaço e, inclusivamente, a sensibilização da comunidade em geral sobre o projecto. Procurámos, desta forma, apresentar as formas que julgámos mais convenientes para uma abordagem mais saudável aos meios de comunicação e multimédia, através de sessões práticas a desenvolver, numa primeira fase, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

Esta proposta ficaria incompleta se não a colocássemos em prática. A implementação do projecto a curto prazo de tempo é, pois, algo que pretendemos concretizar. A partir desse momento será possível, então, analisar e avaliar as expectativas colocadas na elaboração da proposta. Esta não é encarada como um produto acabado, podendo sempre ser melhorada e aperfeiçoada. É nosso intuito ir acrescentando mais e novas experiências, enriquecê-la do ponto de vista documental e ir ajustando as próprias práticas no terreno local, contribuindo para o desenvolvimento desejável desta área e colmatando algumas falhas que se manifestem.

Sabe-se que o caminho da educação para os media é longo e sinuoso, implica esforços e vontades, reclama meios e abertura de mentalidades por parte de todas as forças vivas de uma localidade ou, a uma escala mais abrangente, de um país.

Apesar de termos encontrado, durante a realização deste estudo, uma grande sensibilidade para o assunto em questão e uma grande disponibilidade para acolher esta proposta, é possível que se venha a encontrar alguma falta de *abertura* ao tema ou algum desconhecimento relativamente à importância da educação para os media, o que é susceptível de criar alguns constrangimentos ao desenvolvimento do projecto. Nesse sentido, é importante estarmos atentos às dificuldades que possam surgir e prepararmonos para agir, de forma concertada, na melhor resolução dos problemas com que nos possamos deparar. Tentando antever esta situação é nosso intuito desenvolver estratégias

que permitam manter uma informação actualizada sobre o projecto, criando, por exemplo, um portal na Internet sobre o mesmo, que contribuam para um crescente envolvimento da comunidade local, levando-a a participar e a sentir que esta é uma temática que diz respeito ao município em geral. Trata-se, no fundo, de procurar levar o projecto à população, despoletando a curiosidade dos pais que ainda não levaram os filhos a este espaço ou criando espaços de reflexão sobre um tema que ainda não tinha sido analisado, até à data, no espaço público local. Em suma, defendemos que a melhor forma de procurar resolver possíveis dificuldades ou impedimentos ao projecto poderá ser a criação de um interesse colectivo sobre a temática da educação para os meios.

É essa sinuosidade que, a nosso ver, proporciona o desafio e torna ainda mais aliciante uma tarefa que sempre – mas sobretudo desde o começo de realização desta dissertação – norteou os nossos objectivos.

BIBLIOGRAFIA

Actas do Seminário – Conselho Nacional de Educação (C.N.E.), 1995.

Abrantes, J. (1998). Os media e a escola. Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação. Lisboa: Texto Editora.

Abrantes, J. (s/d). *Educação para os media*. Outros textos. (Retirado em 08 – 06 – 2006 de <http://www.josecarlosabrantes.net/detalhe.asp?id=210&idc=2>).

Alves, A. (2004). *Comunicação e cultura no processo de socialização*. Comunicação no II Encontro Luso-Galego de Comunicação e Cultura, organizado pelo Conselho de Cultura da Galiza, Santiago de Compostela, 4 – 5 de Novembro. (Retirado em 11 de Junho de 2006 de www.repositorium.uminho.pt).

Alunos do Mestrado em Ciências da Comunicação – Área de especialização em Comunicação, Cidadania e Educação (2003). *Proposta da Lei de Bases da Educação – o porquê de uma Educação para os Media*. Braga, Universidade do Minho, Petição apresentada aos grupos parlamentares da Assembleia da República. Policopiado.

Araújo, J. (2003). *A governação local e os novos desafios*. Fórum de gestão e Administração Pública, 2, Mirandela. (Retirado em 10 de Junho de 2006 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt>).

Araújo, J. (2005). *Developments in portuguese local governance*. Braga, Universidade do Minho. Núcleo de Estudos em Administração e Políticas Públicas. NEAPP Doc. De Trabalho, Série IV, 2. (Retirado em 12 de Junho de 2006 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt>).

Associação Nacional dos Municípios Portugueses (2005). Linhas gerais de actuação. *XV Congresso da ANMP “Descentralizar Portugal. Modernizar o Poder Local”*. (Retirada em 5 de Maio de 2005 de www.anmp.pt)

Baudrillard, J. (1995). A cultura dos “mass media”. *A Sociedade de Consumo*. Portugal, Lisboa: Edições 70, pp. 103-197.

Bell, J. (1997). Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.

Belloni, M. (2004). Infância, máquinas e violência. *Educação e Sociedade*, Maio/Agosto, vol.25, n.º 87, pp. 575-598. Retirado em 16 - 11 - 2006, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101733020040002000128&lng=en&nrm=ISO.ISSN0101-7330.doi:10.1590/S0101-73302004000200012.

Biklen, S., Bogdan, R. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, pp. 134-301.

Borsoero Cássia (2003). *Novos valores para novas gerações*. (Retirado em 16-03-06 de <http://www.midiativa.tv/index.php/midiativa/content/view/full/493>)

Braga, L. (1999) *O olhar através da Câmara – a educação para e com os media em contexto pré-escolar*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

British Film Institute (2000). Retirado de www.bfi.org.uk/education/index.html

Bruce, D. (2001). Notes toward a rhetoric of animation: *The Road Runner as Cultural Critique*. Critical Studies in Media Communication. Vol.18, n.º2, June, pp. 229-245.

Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. The Falmer Press, Hampshire.

Buckingham, D. (1996). *Moving images, understanding children's emotional responses to television*. Manchester: Manchester University Press.

Buckingham, D. (2001). *Media Education: a global strategy for development*, London: Institute of Education, University of London.

Buckingham, D. & Domaille K. (2001). *Where are we going and how can we get there? - General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey*, Institute of Education, London University. (Retirado em 10 de Fevereiro de 2006 de <http://www.ccsonline.org.uk/mediacentre>).

Buckingham, D. (2002). *Children and media*. UNESCO DEL1:part2. (Retirado em 10 de Fevereiro de 2006, de <http://www.chicam.net/media/pdf>)

Cabeças, J. (1998). *Desenvolvimento e poder local*. A REDE para o Desenvolvimento Local. Edição especial 10 anos de desenvolvimento local. Novembro.

(Retirado em 22 de Março de 2006, de http://www.in-loco.pt/inloco/Public/red_ed12.htm)

Cabrita, E. (2005). Mensagem de abertura do Secretario de Estado adjunto e da Administração Local. (Retirado em 10 de Setembro de 2006 de www.seaal.gov.pt/index.php?op=mensagem)

Cádima, F. (1999). *Desafios dos novos media – a nova ordem política e comunicacional*. (2.^a edição) Lisboa: Ed. Notícias.

Camilo, E. (2000). Estratégias de comunicação e administração municipal. *As Ciências da Comunicação na Viragem do Século. Actas do I Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Lisboa: Vega Editora, pp. 672-688.

Capela, J. (1998). Manifesto para um município cultural. *O Município Português na História, na Cultura e no Desenvolvimento Regional. Actas do Colóquio realizado na Universidade do Minho nos dias 4 e 5 de Junho. Projecto PRAXIS XXI*. Braga: Universidade do Minho, ICS. Dep. de História, projecto PRAXIS XXI, pp. 11-34.

Capurro, R. (1989). Towards an information ecology. *Contribution to the NORDINFO International seminar "Information and Quality", Royal School of Librarianship, Copenhagen, 23-25 August*. Retirada em 13 de Outubro de 2004, de <https://www.capurro.de/home-span.html>).

Caron A. (2003) De nouvelles ouvertures sur le monde... - Mot du president. *RÉSEAU, Éducation Médias – Une education aux medias canadienne, à l'appui d'une communauté planétaire*. Rapport annuel, 2002 – 2003 (www.education-medias.ca).

Castells, M. (2004). *A galáxia internet, reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Clements, D., Nastasi, B. (1992). Os meios electrónicos de comunicação e a educação de infância. *Manual de investigação em educação de infância*, Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2002, pp. 598-619.

Coelho, M. (1998). Problemas, fontes, métodos, realizações e contributos. *Época Medieval. História e a Historiografia Municipal Portuguesa. O Município Português na História, na Cultura e no Desenvolvimento Regional. Actas do Colóquio realizado na Universidade do Minho nos dias 4 e 5 de Junho. Projecto PRAXIS XXI*. Braga: Universidade do Minho, ICS. Dep. de História, projecto PRAXIS XXI, pp. 37-55.

Costa, C., Costa A., Dray, A. et al. (1978). *Manual de gestão democrática das autarquias. Cap. II – Os sectores de actividade*. Lisboa: Ed. Caminho.

Council of Europe – Parliamentary Assembly. Recommendation 1466 (2000), Media Education. (Retirada em 15 de Junho de 2005 de <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta00/EREC1466.htm>)

Cruz, M. T. (2002). In Miranda J. e Cruz, T. (Org.), Técnica e Afecção, in *Crítica das Ligações na Era da Técnica*, Porto: Tropismos Publicações, pp. 31 – 45.

Cruz, M. (2004). Integração da World Wide Web nas actividades do Jardim-de-infância – análise do envolvimento das crianças de 5 anos. *Dissertação de Mestrado em Educação*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia. (Retirada em 4 de Setembro de 2006 de www.repositorium.sdum.uminho.pt/handle)

D'Arcy, J (2003) Centre d'excellence canadien en devenir – Rapport de la Directrice Générale. *RÉSEAU, Éducation Médias – Une éducation aux médias canadienne, à l'appui d'une communauté planétaire*. Rapport annuel, 2002 – 2003. (Retirado em 20 de Fevereiro de 2006 de www.education-medias.ca).

Decreto-Lei 118/82, de 19 de Abril.

De Smedt, T. (2003). Qu'est-ce que l'éducation aux médias? *Évaluer l'éducation aux médias. Vers le repérage des effets d'une pédagogie. Actes des Premières Rencontres Inter – IUFM, 2000*. Retirado em 16 de Março de 2006, de <http://www.media-awareness.ca>.

Duncan, B. et al. (1989) *Teaching strategies and models for media education: an introduction*. Adapted from “Specific Approaches To Media Literacy”, Media Literacy Resource Guide, Ontario Ministry of Education. Toronto, Ontario, Canada. (Retirado em 21 de Fevereiro de 2006 de www.media-awareness.ca).

Erasmie, T. Lima, L. (1989). Desenvolvimento e avaliação de projectos. *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos Universidade do Minho, pp. 61-115.

Esteves, J. (2003). *A Ética da comunicação e os media modernos. Legitimidade e poder nas sociedades complexas*. (2.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fedorov, A. (2003). *Media education and media literacy: experts' opinions. Actuality, Aims and Methodology of the survey*. Russian Foundation for Humanities

(RGNF), grant N 01-06-00027a. (Retirado em 21 de Agosto de 2006 de <http://www.unesco.ru/eng/pages/bythemes/stasya18022005144454.php>

Feilitzen, C., Carlsson, U. (2000). Children in the new media landscape, Games pornography perceptions. *Children and Media Violence. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom*. Sweden: Goteborg University.

Ferguson, D. (2001). Technology in a constructivist classroom. In D. D. Shade (ed.), *Information Technology in Childhood Education Annual*. Norfolk: AACE, pp. 45-55.

Fernandes, A. (1995). Educação e poder local. *Educação, comunidade e poder local. Actas do Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Editorial do Ministério da Educação, Setembro, pp. 45 – 63.

Fernandes, A (1999). Os municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente, in Formosinho, João, Fernandes, António Sousa Fernandes, Sarmento, Manuel Jacinto e Ferreira, Fernando Ilídio. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*, pp. 160-180. Braga, Livraria Minho.

Ferreira, F. (1999). O local, o global e a territorialidade educativa in Formosinho, João, Fernandes, António Sousa Fernandes, Sarmento, Manuel Jacinto e Ferreira, Fernando Ilídio. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*, pp. 200-219. Braga, Livraria Minho.

Ferreira, F. (2003). *O estudo do local em educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Fonseca, T. (s/d) *A educação para os media*, (Retirada em 2005, de <http://www.iie.min-edu.pt/inovbasic/proj/media/2000/ini.html>).

Franco, A. (s/d). O Site proibido é o mais apetecido. *Conferência “as crianças e os novos media”*. (Retirado em 21 de Março de 2006, de http://www.consumidor.pt/pls/ic/app_imprimir_doc?id=766).

Garcia, J. (s/d). *Os Media escritos e a educação para a cidadania*. Instituto Politécnico da Guarda. BOCC – Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Universidade da Beira Interior (www.bocc.ubi.pt).

Geretschlager, I. (s/d). Media literacy wanted. (Retirado em 20 de Março de 2006 de <http://www.european-mediaculture.org>).

Giannatelli, R. (2004). *La Media education "convienne"*. (Retirado em 15 de Março de 2006 de http://www.chiesadimilano.it/or/ADMI/esy/objects/docs/405001/media_education.ppt)

Girardello, G. (s/d). *David Buckingham: Recriando a TV em sala de aula*. (Retirado em 6 de Maio de 2005 de <http://www.midiativa.tv/index.php/midiativa/layout/set/print/content/view/full/1781/html>).

Girardello, G. (2006). Resenha: dez teses sobre as crianças e a TV. *Ateliê da Aurora, criança, mídia & imaginação*. Retirado em 21 de Março de 2006 de https://www.aurora.ufsc.br/resenhas/resenha_dez_teses.htm).

Gonnet, J. (2006). Media education. (retirado em 16 de Março de 2006, de <http://www.medmediaeducation.it/associazione/mediame.htm>).

González, J. (2000). Perspectivas de la “educación para los medios” en la escuela de la sociedad de la comunicación. *Revista IberoAmericana de Educación*. N. ° 24, pp. 91-101.

Johnson, F., Young K. (2002). Gendered voices in children's television advertising. *Critical Studies in Media Communication* Vol. 19, No. 4, pp. 461–480.

Livingstone, S., Bovill M. (1999). *Young people new media*, London School of Economics and Political Science. Report of the Research Project “Children Young People and the Changing Media Environment”, London.

Madureira, D. (2004). *Mídia e família são co-responsáveis pela educação*. *Jornal Meio & Mensagem*, 16 de Agosto. (Retirado em 31 de Maio de 2006, de <http://www.midiativa.org.br/index.php/midiativa/layout/set/print/content/view/full/10.html>).

McQuail, D. (1983). *Introduction a la teoria de la comunicación de masas*, Barcelona, Ediciones Paidós.

Mendes, J. (2004). Media, públicos e cidadania: algumas notas breves. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 70, Dezembro, pp. 147-158.

Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, Oxford: Oxford University Press.

Morduchowicz, E. et al. (s/d). La tele en familia. Cómo orientar a los más chicos cuando ven televisión? Iniciativa do programa “Escuela Y medios” (Ministerio de

Educación, Ciencia Y Tecnología), Repsol YPF y la Fundación Noble del Grupo Clarín. Espanha.

Mortágua, C. (1998). *Existem ou não práticas de desenvolvimento local no nosso país?* A REDE para o Desenvolvimento Local. Edição especial 10 anos de desenvolvimento local. Novembro. (Retirada em 22.03.06 de http://www.inloco.pt/inloco/Public/red_ed05.html)

Movimento Educação para os Media (2005). *Apresentação Pública*. Fundação Luso-Americana (Retirada em 17 de Outubro de 2005 de http://www.flad.pt/index2.php?option=com_content&task=view&id=361&Itemid=1).

Movimento Educação para os Media (2006). Página Oficial em www.educacaomedia.com

Mozzicafreddo, J., Guerra, I. et al (1991). *Gestão e legitimidade no sistema político local*. Lisboa: Escher.

Nitto, L. (2006). *Media education on TV*. Raitre Children Programs. Media Education Project. Retirada em 16.03.2006 de <http://www.soc.uoc.gr/summerschool/presentations/6.9>

OBERCOM – Observatório da Comunicação, *Apresentação pública do Movimento Educação para os Media* (2006). (Retirada em 15 de Março de 2006, de http://www.obercom.pt/2004/artigos_print.asp?id_noticias=2608)

Oliveira, C. (1996). *História dos municípios e do poder local*, Lisboa: Circulo de Leitores.

Paixão, P., Louro, N. (2006) O que vai mudar na sua vida? Revista Sábado, n. 123, Lisboa: Cofina Media, pp. 40-47.

Parente, C. (s/d). *Sessão paralela - educação para a mídia*. Relato da 4.^a CMMCA. (Retirada em 31 de Maio de 2005 de <http://www.midiativa.org.br/index.php/midiativa/layout/set/print/content/view/full/914>)

Pereira, A. e Poupa, C. (2004). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Edições Silabo, Lda.

Pereira, S. (1997). Crianças e televisão: uma relação de influências. *Cadernos de Educação e Infância*, n.º 44, p.p. 14 – 18. APEI

Pereira, S. (1999). *A televisão na família – processos de mediação com crianças em idade Pré-Escolar*, Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Pereira, S. (2000a). Educação para os media e cidadania. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. (Retirada em 11 de Junho de 2006 de www.repositorium.uminho.pt).

Pereira, S. (2000b). A educação para os media hoje: alguns princípios fundamentais. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. (Retirada em 11 de Junho de 2006 de www.repositorium.uminho.pt).

Pereira, S. (2001). *Os desafios educativos dos media na educação de infância*. IX Encontro Nacional da APEI.

Pereira, S. (2002). A importância da mediação na Educação para um uso criterioso da televisão. *As Ciências da Comunicação na Viragem do Século. Actas do I Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Lisboa: Vega Editora, pp. 365-371.

Pereira, S. (2003). *Investigação sobre crianças e televisão: a vertente da recepção e a vertente da programação*. XXI Revista de Educación, pp. 91-101. (Retirado em 11 de Junho de 2006 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>)

Pereira, S. (2005). *Algumas reflexões acerca do tempo televisivo das crianças portuguesas*. Policopiado.

Piette, J., Giroux, L. e tal (2003). Qu'est-ce que l'éducation aux medias? Definição retirada da abertura do *Programme d'éducation critique à la télévision*. Dep. de Comunicação da Universidade de Montreal em colaboração com a Associação Nacional de Telespectadores. Retirado em 16 de Março de 2006, de <http://media-awareness.ca>

Pinto, M. e Pereira, S. (1999). *As crianças e os media no pós-25 De Abril: Discursos, percursos e silêncios*. (Retirada em 11 de Junho de 2006 de www.repositorium.uminho.pt).

Pinto, M. e Sarmiento M. (1997) *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. As crianças – Contextos e Identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança – UM, pp. 9-28.

Pinto, M. (1999). A formação para o exercício da cidadania numa sociedade mediatizada. *Conferência Internacional "os cidadãos e a sociedade de informação", Centro Cultural de Belém*, Lisboa. (Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt>).

Pinto, M. (2000a). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto, Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

Pinto, M. (2000b) *Educação para os media ou os novos caminhos da cidadania* – Dossier da revista JJ – Jornalismo e Jornalistas, n.º 2. Clube de Jornalistas. (Retirada em 12 de Maio de 2005 de <http://www.ics.uminho.pt/dcc/doc/mpinto/jorneducmed.htm>).

Pinto, M. (2002) Retrospectivas e horizontes da educação para os media em Portugal. *As Ciências da Comunicação na Viragem do Século. Actas do I Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Lisboa: Vega Editora, pp. 330-344.

Pinto, M. (2003a). *Correntes da educação para os media em Portugal: Retrospectiva e Horizontes em tempos de mudança*. Revista IberoAmericana de Educación. N.º 32, pp. 119-143.

Pinto, M. (2003b). *Modelos teóricos na abordagem da educação para os media?* In Jornalismo e Comunicação (Retirada em 22 de Maio de 2005 de http://edumedia.blogspot.com/2003_11_02_edumedia_archive.html).

Pinto, M. (2003c). *Uma perspectiva ecológica* in Jornalismo e Comunicação. (Retirada em 22 de Maio de 2005 de http://edumedia.blogspot.com/2003_11_02_edumedia_archive.html).

Pinto, M. (2003d). *Que queremos dizer com “Educação para os Media”*, in Jornalismo e Comunicação, publicada no blog Edumedia. (Retirada em 22 de Maio de 2005, de http://www.edumedia.blogspot.com/2003_11_09_edumedia_archive.html).

Porcher, L. (1994). L'éducation aux médias. *Télévision, culture, éducation*. Colec. Cinéma et audiovisuel. France, Armand Colin, pp. 201-207.

Porcher, L. (2000). *Dialogisme et education aux medias*. CREDAM, Centre de Recherches Sur L' Education aux Médias. Décembre. (Retirado em 20 de Fevereiro de 2006 de www.clemi.org/credam/conf_pocher.html).

Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*, London: W. H.Allen.

Postman, N. (1998). *Five things we need to know about technological change*. (Retirado em 14 de Abril de 2006, de <http://itrs.scu.edu/tshanks/pages/Comm12/12Postman.htm>)

Presidência do Concelho de Ministros – Direcção Geral das Autarquias Locais. *Autarquias Locais*. (Retirado em 22 de Março de 2006 de <http://www.dgaa.pt/DGAL%20INTERNET.html>)

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Ramonet, I. (1999). *A tirania da comunicação* (2ª edição.). Ed. Galilée. Julho.

Reis, J. (s/d). *Uma nova política pública. O desenvolvimento local*. (Retirada em 22 de Março de 2006, de http://www.in-loco.pt/inloco/Public/red_ed10.htm).

Réseau, Éducation Médias – Une education aux medias canadienne, à l'appui d'une communauté planétaire. Rapport annuel, 2002 – 2003 (www.education-medias.ca).

Rideout, V., Foehr, U. et al. (1999). Kids & media, the new millennium. A comprehensive national analysis of children's media use. *Kaiser Family Foundation*. E.U.A. (Retirada em 14 de Março de 2006, de www.kff.org/entmedia/loader.cfm?url=commonspot/security/getfile.cfm&pageID=13265).

Rocha, J. (1998). O futuro da governação local. *Adaptação de artigo do autor publicado nos Cadernos de Estudos Municipais, n.º 8, Dez. de 1997, com o título, Esboço dum Modelo de Análise dos Municípios*. (Retirado em 13 de Junho de 2006 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt>).

Ruivo, F. e Veneza, A. (1988). Seis questões pelo poder local. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 25/26, pp. 7-20.

Ruivo, F. (1990). Local e Política em Portugal: O poder local na mediação entre centro e periferia. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 30, pp. 75-95.

Ruivo, F. (1992). Um Estado labiríntico: a propósito das relações entre o poder central e o poder local em Portugal. *Revista de Administração Local*, n.º 128, pp. 323-330.

Ruivo, F. (2000). *Poder local e exclusão social*. Coimbra: Quarteto Editora, Abril.

Santos, Brederode M. (1991). Aprender com a televisão o segredo da Rua Sésamo. Lisboa: TVGuia Editores.

Santos, Brederode M. (1995). Uma experiência da TV educativa numa televisão generalista. In Abrantes, J., Coimbra C. & Fonseca T. (Org.). *A imprensa, a rádio e a televisão na escola*. Pp. 69-74. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Santos, M. (2006). Por um quinto poder em defesa do futuro cidadão. Combate à nova censura através da educação para os media. Porto: Arca das Letras, Edições Culturais.

Sepherd, R. (1992). *Introduction*. Adapted from English Quarterly, vol. 25, nos. 2-3. Canadian Council of teachers of English and Language Arts. Toronto, Ontario, 1992. (Retirada em 21 de Fevereiro de 2006 de www.media-awareness.ca/english/resources/educational/teaching_background).

Soares, I. (2004). Educomunicação, caminho para a cidadania. (Retirado em 17 de Abril de 2006 de <http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=3219>)

Sousa, G. (2005). *Metodologia de investigação, redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Porto, Livraria Civilização Editora.

Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Serviço de Educação e Bolsas, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stephen C. & Plowman L. (2003). Information and communication technologies in pre-school settings: a review of the literature. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 11, No. 3, Carfax Publishing, Taylor & Francis Group.

Tavares, A. e Camões, P. (2005). *New forms of local governance: a theoretical and empirical analysis of the case of Portuguese Municipal Corporations*, in MPSA, 63, Chicago, "PSA – Midwest Political Science Association Conference". (Retirado em 12 de Junho de 2006 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt>).

Tedesco, J. (2001). *La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento*. Educação, Competitividade e Cidadania (Relato de um Seminário realizado em 29 de Março de 2001). Org. Conselho Nacional de Educação. Lisboa, pp. 97-154.

Tella, S. (1997). Media and Man – On whose terms? Aspects of media education. (Retirado em 4 de Setembro de 2004 de <http://www.helsinki.fi/~tella/178mediaedu.html>).

Thoman, E. (s/d). *New directions in media education – an international conference at the university of Toulouse, France/July, CA*. (Retirada em 16 de Março de 2006 de www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya27012005175355.php).

Thoman E., Jolls T. (2003). Center for Media Literacy- CML, *Literacy for the 21st Century- An overview and orientation guide to media literacy education*. Part I.

Tornero, J. (2003). *Youth Media Education: Perspectives and strategies*. Unesco: MENTOR. A media education curriculum for teachers in the mediterranean. The Thesis of

Thessaloniki, First Version. P.1-18. (Retirada em 10 de Fevereiro de 2006 de <http://www.european-mediaculture.org>).

Vieira, P. (2006). Informação e comunicação têm lógicas incompatíveis, entrevista a Rémy Rieffel, *Revista Visão*, Maio, pp.19-21

Von Feilitzen, C., Carlsson, U. (1999). Children and media image, education, participation. Sweden: *The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom*

Von Feilitzen, C., Carlsson, U. (2000). Children in the new media landscape. Games, Pornography, Perceptions. Sweden: *The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom*

Watson, L. (2006). Geração Net prefere a televisão e os “Morangos com Açúcar” *Jornal de Notícias*, Porto: Cofina Media, p. 16.

Winn, M. (1983). *Children without childhood*, Harmondsworth: Penguin.

Wolton, Dominique (1999). *E depois da Internet? – Para uma teoria crítica dos novos médias*. França: Flammarion.

Anexos

Anexo 1

GUIÃO DA ENTREVISTA – Destinado a Actores Locais (Autarcas, Chefes de Divisões de Cultura e de Educação, Técnicos de Animação Social e Cultural, Pais e Educadores ou Professores)

1. Hoje em dia os meios de comunicação assumem uma presença de destaque na vida quotidiana dos cidadãos em geral e na vida das crianças e dos jovens em particular. O que pensa da relação das crianças com os meios de comunicação?
2. Para si, o que é uma relação saudável entre as crianças e os meios de comunicação?
3. Já alguma vez ouviu falar sobre Educação para os Media?
 - Caso responda afirmativamente: Pode especificar em que contexto? Qual a sua opinião sobre esta temática? Gostaria de ver um projecto que, na prática, permitisse aplicá-la?
 - Caso responda de forma negativa: Muito sumariamente, podemos dizer que a Educação para os Media pretende dotar as crianças e os jovens de instrumentos que lhes permita um uso e um consumo mais crítico e selectivo dos produtos e dos processos mediáticos.

O que pensa então de uma educação a este nível? Julga-a pertinente e necessária?
4. É nosso objectivo desenvolver, a partir da CMVC, um projecto destinado ao público pré-escolar, que visa a educação para os media e que seja aplicado na Biblioteca Municipal. Qual a sua opinião acerca da relevância desta actividade, destinada a promover e a aplicar a Educação para os Media no contexto local de Vale de Cambra?
5. Na sua condição de Professor/Educador/Autarca/Chefe de Divisão/Técnico Municipal, considera importante que as autarquias promovam acções de promoção de educação para os media?
6. Há mais algum assunto que pensa estar ligado a toda esta temática e que queira abordar, ou alguma mensagem que gostaria de ver contemplada na implementação/promoção deste Projecto?

Anexo 2

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA Nº 1

Licenciada em Animação Sociocultural

Idade: 30 anos

Profissão: Animadora sociocultural na Biblioteca Municipal de Vale de Cambra

Data: 30 de Setembro de 2006

1. Penso que as crianças e os jovens têm uma relação muito próxima com os meios de comunicação, principalmente com a televisão. A televisão, em especial, está muito acessível e estas faixas etárias, as crianças e os jovens, cada vez mais interessam-se pelo que os rodeia, isto é, pelo que nos rodeia e pelo que acontece no mundo. Estar informado é saber mais, conhecer mais e estar consciente dos problemas que nos afectam e afectam o outro, aquele que nos está próximo que é como nós. Felizmente, na minha opinião, para os jovens existe uma maior consciencialização na procura de informação e é nos meios de comunicação que as pessoas, e especialmente os mais novos e as crianças ainda pequenas, encontram algumas respostas para as suas perguntas e até, para as suas dúvidas.

2. É uma relação que permita que crianças e jovens procurem reflectir e tomar consciência sobre tudo o que é transmitido pelos meios de comunicação. Deseja-se que exista uma interacção entre esta faixa etária com a família e pares sobre o que é transmitido, ou seja, os produtos dos meios de comunicação devem incentivar ao espírito crítico, ao debate e à partilha de ideias e à procura de novas informações sobre o próprio tema da relação saudável com os media. Na minha opinião os próprios meios de comunicação devem ter uma oferta rica em produtos didácticos com temáticas que incentivem atitudes de cidadania.

3. Sim, já ouvi falar. Em contexto de formação. Na minha opinião, a educação para os media tem como objectivo permitir que a criança ou o jovem, neste caso, questione os produtos mediáticos, ou seja, ela poderá incentivar ao espírito crítico e à partilha de ideias. Pode também contribuir para o aprofundamento das temáticas que estes mesmos produtos transmitem. Creio que na Educação para os Media há três palavras -chave: questionar, reflectir e partilhar. E um trabalho que seja desenvolvido nesse sentido será pois, fundamental e muito actual e útil nos tempos que correm.

4. Penso que este projecto, esta acção será acima de tudo, bastante enriquecedor, sobretudo para este público que tem entre os 3 e os 5 anos de idade, não mais... e que será uma intervenção muito importante, já que dará frutos apenas a “longo prazo”. Penso que esta acção deverá passar sobretudo, por uma intervenção directa com a família.

5. Sim, penso que os meios de comunicação, hoje em dia, entram nas nossas vidas, nas nossas casas com tanta facilidade que é necessário saber seleccionar aquilo que realmente é de qualidade para a nossa família. Se desde muito cedo, os pais tiverem o hábito saudável de questionar, seleccionar e partilhar as temáticas dos produtos dos meios de comunicação, a criança tornar-se-á um adulto mais consciente e mais interventivo na sociedade que o rodeia. Assim sendo, considero de toda a importância que um projecto de Educação para os Media seja promovido a partir de uma Autarquia, pelas mãos do poder local, aquele que está mais próximo dos cidadãos.

6. Gostaria apenas de sublinhar a importância deste projecto e mais uma vez, a pertinência de se envolverem os pais, principalmente em casa, nesta acção de Educação para os Media. A Biblioteca Municipal é um espaço onde este trabalho poderá ser perfeitamente aplicado.

ENTREVISTA Nº 2

Licenciada em Animação Sociocultural

Idade: 34

Profissão: Animadora sociocultural na Biblioteca Municipal de Vale de Cambra

Data: 30 de Setembro de 2006

1. Penso que as crianças estabelecem uma relação de cumplicidade absoluta, de quase total entrega, devido á forma como os meios audiovisuais “atacam” as suas vidas. É construído um marketing altamente sugestivo, com características técnicas e visuais atractivas, que fascinam o público infantil. Perante a construção deste cenário, a rendição é completa. Hoje em dia serão, a meu ver, poucas as crianças que não se deixam fascinar por este incrível mundo de sonhos tornados realidade, como nos asseguram os vendedores de determinados produtos. Isto tudo arrasta os pais para quem todo este mundo de marketing e de sedução também é pensado, pois quando se apregoa que as crianças ficam mais conhecedoras do mundo e mais inteligentes, os pais apostam em certos produtos, para que os filhos se tornem em futuros adultos...brilhantes.

2. Não tendo nenhuma formação de base em meios audiovisuais ou nesta área dos media, e consequentemente, não estar inteirada de certos benefícios (que os terá certamente) que esta relação com os media traz ás crianças, posso apenas contribuir nesta resposta de uma forma pessoal. Isto é, como mãe e como pessoa que lida muito com crianças pequenas devido à profissão que tenho e que me leva a conviver todos os dias com este público tão especial. Penso que a atitude mais saudável que se deve tomar em relação a este fenómeno é a de mediação, negociação e controle. No meu entender deve-se gerir a exposição que os nossos filhos “sofrem” diariamente perante os meios de comunicação. E dar-lhes as coisas com peso e medida. Negociar com eles, controlar certos conteúdos e horários e sobretudo estabelecer limites. No fundo, agir como em tudo na vida...se não for demais, penso que não será prejudicial.

3. Sim, já ouvi falar. A primeira vez que ouvi falar deste tema, foi durante o meu curso. Como fiz o curso de animação sociocultural, falou-se algumas vezes nos recursos aos meios audiovisuais como um meio para atingir um fim. Passar mais facilmente a mensagem (de qualquer tipo). É claro que não podemos negar que utilizando meios audiovisuais, se consegue veicular aquilo que pretendemos passar ao grupo de uma forma mais sedutora. E pela minha experiência vejo que isso acontece. Agora temos é que estabelecer objectivos nas nossas acções, nos nossos projectos para saber exactamente o que pretendemos, e adequar a utilização destes recursos à actividade que estamos a realizar. Exemplo disso é a Bebeteca, aqui na biblioteca. O meu objectivo é promover junto dos pais e bebés a leitura, no entanto eu uso vídeos, dvds, música, e uma variedade de outros meios para o conseguir. É claro que eu controlo isso, mas se não o fizesse, reconheço que todos os pais e bebés preferiam (espero que não...) ouvir mais uma musiquinha. Creio por isso, que a Educação para os Media é muito pertinente nos dias que correm e aplica-la, na prática, através de um projecto específico e destinado aos mais pequeninos seria ouro sobre azul.

4. Eu penso que todos os projectos a este nível são bem vindos. Não acho é que se devem restringir á biblioteca municipal. Há outras instituições camarárias como por exemplo o museu municipal, o centro cultural e etc...onde este tipo de acções teriam concerteza todo o sentido. Depende de quem elabora, de quem pensa um projecto, traçar os seus campos de acção, mostrando-se arrojado nos seus intentos. Todas as instituições de cariz cultural poderiam com dinâmicas diferentes, é claro, aceder a um bom trabalho.

5. Sim, porque acredito no crescimento pessoal e a promoção por parte das autarquias de projectos como este irá traduzir-se numa forma de enriquecimento a vários níveis. Sinto que faz falta formação ao nível da Educação para os Media. Seria bom saber mais sobre os meios audiovisuais e sobretudo, formação na óptica dos utilizadores, ou seja, como é que devemos usar para bem usar, e neste caso, aplicado às crianças. Porque é isso que, no fundo, sendo crianças ou não, todos somos.

6. Seria curioso saber quanto é que os pais gastam em média em material audiovisual, por ano, para crianças da idade em estudo.

ENTREVISTA Nº 3

Licenciada em História (Variante de Arqueologia – Ramo de formação Educacional e Especialização em Ciências Documentais

Idade: 33 anos

Profissão: Coordenadora da Divisão de Cultura, Desporto e Turismo da Câmara Municipal de Vale de Cambra e Directora da Biblioteca Municipal de Vale de Cambra.

Data: 2 de Outubro de 2006

1. É uma realidade que hoje em dia os meios de comunicação assumem uma presença de destaque na vida das nossas crianças e adolescentes. Estes são expostos demasiadas vezes aos meios de comunicação sem os pais e/ou os encarregados de educação se aperceberem, quer das horas que passam em frente ao televisor ou ao computador, quer mesmo dos programas que estão a assistir ou a pesquisar, dependendo do caso concreto de utilização. As crianças, nomeadamente as mais pequenas, assistem deslumbradas às imagens e sons emitidos pelo pequeno ecrã, presenciando programas televisivos tantas vezes prejudiciais porque inadequados às suas idades. Os pais não se podem desresponsabilizar na educação dos seus filhos da importância que assume a multiplicação de ofertas proporcionada pela televisão, a explosão dos jogos electrónicos, as potencialidades do acesso ao computador, e procurar acompanhá-los nas suas selecções.

2. Uma relação saudável entre as crianças e os meios de comunicação será uma relação que assente numa definição criteriosa dos programas a assistir de acordo com a idade de cada uma, por um período de tempo considerado ideal. Uma exposição demasiado longa em frente a um televisor, por exemplo, poderá provocar disfunções psicológicas e sociais numa criança, pois renuncia as brincadeiras com as demais crianças, criando isolamento. O mesmo se aplica ao tempo, por vezes exagerado, em que as crianças permanecem diante de um computador, a pesquisar na Internet, sem o acompanhamento dos adultos, podendo aceder a sítios desapropriados para as suas idades.

3. Sim, já ouvi falar sobre a Educação para os Media. Já tive oportunidade de assistir a um debate na televisão há uns anos atrás, abordei essa temática na disciplina de Jornalismo enquanto estudante de liceu e fiz algumas leituras pontuais na qualidade de mãe, interessada pelo fascínio que a minha filha demonstra pela Televisão e computador. A temática é interessante e implica necessariamente a elaboração de um projecto comum, marcado pela intervenção complementar de diversos agentes, onde pais, professores, jornalistas, psicólogos, pediatras, sociólogos entre outros, funcionam como uma equipa, partilhando responsabilidades. Cada qual é conhecedor do seu ofício e fornece informações e estratégias indispensáveis para a concretização do objectivo final: delinear metodologias didácticas capazes de auxiliar as crianças e jovens para a leitura crítica dos Media, e convertê-los em adultos que podem servir-se dos Media com discernimento e proveito.

4. Uma actividade que vise a educação para os media destinado ao público pré-escolar será importante. Contudo, qualquer acção neste campo sem o acompanhamento dos pais poderá ser ineficaz pois se estes não estiverem sensibilizados e instruídos para intervir positivamente na educação dos seus filhos no âmbito do sistema mediático e tecnológico, ajudando-os a criar adultos capazes de pensar por si mesmos, qualquer intervenção poderá ficar aquém dos resultados previstos. Projectos deste género devem surgir do *casamento* de forças educacionais onde os pais, enquanto educadores principais, e professores, enquanto educadores académicos, conjuguem esforços numa procura de utilizar responsavelmente as novas ferramentas do Séc. XXI.

5. As acções que visem educar diversos agentes na melhor utilização dos Media são sempre instrumentos úteis para todos quantos contactam com as crianças e adolescentes de

maneira a que aqueles possam realizar as suas tarefas cada vez com mais qualidade. Terá necessariamente de haver uma responsabilização das Autarquias nesta matéria, pois as crianças de hoje serão os adultos de amanhã, e deverão ser capazes de, em consciência, seleccionar da totalidade do fluxo mediático e informativo, apenas as matérias essenciais e que os auxiliem na tomada de decisões.

6. Os media podem, e devem ser, instrumentos úteis ao serviço da educação, da cultura e da democracia, podendo ser aplicados nos mais variados contextos de forma benéfica e conveniente. Actualmente existem no mercado diversos jogos didácticos para as várias faixas etárias da população, programas televisivos de qualidade com carácter educativo, pelo que o fornecimento de informações e/ou orientações preliminares para o estabelecimento de critérios de selecção, irá abrir novas possibilidades de aprendizagem no processo educativo e uma utilização dos Media com discernimento e proveito.

ENTREVISTA Nº 4

Licenciada em Educação de Infância e Mestranda em Supervisão Pedagógica

Idade: 53 anos

Profissão: Educadora no Jardim-de-Infância de Macinhata, S. Pedro de Castelões, Vale de Cambra

Data: 3 de Outubro de 2006

1. Creio que posso falar sobre a minha experiência de tantos anos dedicados à Educação de Infância e de uma experiência bem mais recente, os quadros electrónicos que estão a ser utilizados em algumas salas de aula por este país fora e, desde o ano lectivo passado, na minha sala em particular. Este é um novo meio pedagógico que está em implementação, mas creio que poderemos começar mesmo por aqui. Parti para a utilização desta actividade com crianças de 4 anos. Mas, eu quero realizar com as minhas crianças e não fazer aquilo que me dão ou seja, organizei-me com elas e a partir daquilo que eu sabia sobre novas tecnologias, que era muito pouco e ainda é, fomos realizando actividades. Não quis nada de consultar a Internet. Acho que assim proporciona-se muito mais interactividade. Tudo o que podemos ver nestes quadros electrónicos vem delas, vem de lá para cá, é sugerido por elas e é assim que eu concebo o ensino, seja ele qual for, ouvindo-as, escutando o que elas têm para dizer. Se nos antecipamos às crianças, se não conseguirmos tirar delas, cortamos-lhes as pernas. É isso que se passa com os meios de comunicação. Os media, para mim e na relação que estabelecem com as crianças funcionam sem sombra de dúvida, como fonte de motivação. Os media são um motor para a actividade, de acordo com a experiência que tenho. Mas a utilização dos media e a sua relação com as crianças tem-me surpreendido. Acho que nós não nos podemos deixar “comer” pelos meios de comunicação, é preciso pegar neles e domina-los, usa-los a nosso favor e assim é com as crianças. Vejo que os pais, hoje em dia, não se preocupam com a selecção de horários, nem com os programas a que os filhos assistem, nem com os jogos da *paly station* a que jogam. Eu sinto isso aqui na sala de aula.

2. Desde que seja q.b. a sua utilização por parte das crianças é bem vinda. Temos é que os seleccionar, os media têm que ser seleccionados, assim como a programação da televisão, por exemplo, ou a utilização do computador e não devem ser escolhidos para ocupar o tempo inteiro. Porque é necessário que a criança veja um bom programa e que daí retire proveito.

3. Não muito!

4. A Educação para os Media é possível, com estas crianças entre 3 e 5 anos de idade, mas os pais são uma peça fundamental neste processo. Eu acho que é possível, mas os pais são fundamentais. Se eu autorizasse, há crianças que chegam à escola e querem logo utilizar o quadro! Isto vicia! Vicia um adulto, agora imagine uma criança, mas eu não deixo porque elas têm que saber que o uso desta tecnologia tem tempo e espaço nesta sala de aula, tem regras, é preciso a criança saber esperar pela sua vez. Com os computadores acontece exactamente com a mesma coisa e com a televisão também, se bem que esta agora está a perder mais terreno para

as novidades interactivas. Tem que haver sempre alguém que coloque um entrave à situação, por isso acho que os pais são fundamentais para continuar em casa este trabalho que será realizado na Biblioteca.

5. Creio que tem muita relevância. Na minha perspectiva, enquanto que na Biblioteca há um moderador ou mais, não é... que vão possibilitar que as crianças tenham uma aprendizagem diversificada, controladas e significativas, a imagem desse moderador será transportada em casa para os pais ou para o adulto que esteja com elas em casa. Ajudará até às crianças que entrarem no projecto, a acarretar essa dosagem, essa regulação para casa, e a começarem a utiliza-la para em casa, ser ela própria o doseador dessa utilização.

6. A essa pergunta respondo-lhe com outra pergunta: acha que isso não será rentabilizar a escola? Não será rentabilizar a Educação e a vida em sociedade? Acho que faz todo o sentido as Autarquias promoverem um projecto como este.

7. O novo desafio aqui é tentar com crianças pequeninas, que não será fácil, mas logo com 3 anos de idade, tentar encontrar alternativas ao que lhes é dado, mas da experiência que tenho, a criança não se intimidará.

ENTREVISTA Nº 5

Licenciada em Educação de Infância

Idade: 42 anos

Profissão: Educadora de Infância no Jardim-de-Infância de Rôge, Vale de Cambra

Data: 4 de Outubro de 2006

1. A primeira ideia que tenho é que nestas idades as crianças estão cada vez mais ligadas a isso, isto é, aos meios de comunicação. Aliás, eu acho que elas já nem conseguem viver sem isso, os media fazem parte da linguagem e das experiências do dia-a-dia. Até os avós, que têm uma idade mais avançada, falam nisso e entusiasmam os netos para os media. Por exemplo, posso dizer que muitos aprendem a falar Inglês, mesmo sem saberem o significado das palavras através dos media e aplicam esses termos na sua linguagem e na sua forma de comunicar com os amigos da escola e connosco, as educadoras. Há dias uma menina da minha sala, com 4 anos olhou para mim e disse "Let's go!" e eu perguntei-lhe a onde é que ela tinha aprendido a dizer aquilo e ela respondeu "aprendi esta palavra na televisão!" (risos). Ou seja, os media têm muita influência na sua maneira de ser e na sua forma de estar. É o caso também da publicidade, através da qual eles aprendem muita coisa, identificam marcas ou slogans, termos que lhes são familiares, imagens conhecidas a palavras através da publicidade. E isto é um fenómeno que cada vez se nota mais, as crianças juntam as palavras à imagem através daquilo que os media lhes ensinam. Gostaria de destacar ainda que quanto mais urbano for o meio em que a criança está inserida, mas esta constatação é detectável. Nos meninos que têm um nível de vida médio ou acima da média, o contacto com os meios de comunicação, com as novas tecnologias é cada vez maior, eles já conhecem novas tecnologias como os MP 3 ou os Ipod's com muita facilidade e, note-se, com muita familiaridade.

2. Já que o Futuro aponta para um consumo cada vez maior dos media, já que as crianças têm que viver com essa realidade aglutinadora, para não ficarem para trás, numa sociedade que também é, cada vez mais, aglutinadora a esse nível e cada vez mais exigente, creio que deve haver um relacionamento desde que, claro está, não entremos em exageros e acima de tudo, sempre com um acompanhamento de um adulto. Mesmo em relação à televisão e aos programas que andam na berra, destinados às crianças, eu acho que o consumo deve ser feito, mas sem os tais exageros, mas com o tal acompanhamento que permita que seja feita uma dosagem do tempo e da forma de visualização. No fundo, a relação saudável com os media deverá contemplar um aproveitamento das mensagens de forma pedagógica! As notícias do telejornal sobre as guerras, sobre os incêndios ou um caso amoroso numa telenovela deverão ser temas abordados de forma pedagógica, porque caso contrário, as crianças vão fazer deles ideias completamente erradas.

3. Sim, já ouvi falar na Televisão, em artigos de revistas e até, em algumas acções de formação de professores em que o tema é abordado, embora superficialmente.

4. Acho que quanto a isso, volto a defender que ela poderá ser aplicada, e, embora os pais sejam uma peça fundamental sei que é muito difícil para eles, hoje em dia, acompanharem os filhos nesse processo. Os mais novos apanham tudo, tudo, tudo o que lhes é dado com muita facilidade, com uma rapidez impensável para quem não está habituado a lidar com estas idades. Por isso, o projecto que se pretende aplicar é muito válido, mas deverá ser medido consoante as idades, as capacidades e necessidades, os interesses e as características do grupo de crianças. Isto porque há diferenças muito grandes entre as crianças e os meios em que elas estão inseridas. Será preciso também formar pais e adultos envolvidos.

5. Creio que com no trabalho com crianças tudo é possível. Como já tive oportunidade de explicar, ensinar a usar os media de forma saudável, a mediar é muito importante. Daí que acho que tudo o que temos vindo a falar até aqui, justifica esta questão. Estas crianças mais pequenas, entre 3 e 5 anos de idade, são um público sensível, com o qual é preciso ter muito cuidado. Tem que se saber bem com quem se vai trabalhar, isto é, as características de crianças com estas idades. Há coisas bem intencionadas, mas é preciso aplica-las à prática do dia-a-dia. Por isso creio que o próximo passo deste trabalho deverá ser a aplicação no terreno. Uma coisa que seja bem pensada, bem planeada e bem trabalhada poderá ser muito bem aproveitada. Pode resultar num projecto óptimo, maravilhoso. Deverá por isso atender à psicologia infantil, aos meios em que a criança está inserida, isto é, à sua classe social, o nível cultural, nível de linguagem, exigências, características fisiológicas, ambiente familiar, nível económico, o próprio ciclo de amigos. Os próprios educadores deverão ter aptidão e estarem sensíveis a estes temas.

6. Sim, claro! Deverão existir parcerias que envolvam toda a comunidade. É importante a Autarquia fomentar estes projectos e desenvolver parcerias com instituições do município que contribuam na ajuda da implementação do projecto, sempre de forma pedagógica, olhando aos interesses da criança. As Autarquias têm muita responsabilidade na educação e formação das pessoas, a partir daí está tudo dito.

ENTREVISTA Nº 6

Licenciada em Serviço Social

Idade: 42 anos

Profissão: Coordenadora da Divisão de Acção Social e Educação da Câmara Municipal de Vale de Cambra

Data: 9 de Outubro de 2006

1. Considerando os media no seu sentido mais lato, julgo que a relação entre as crianças e os meios de comunicação é uma relação marcada pela curiosidade e expectativa de um “mundo novo” que se abre aos olhares dos mais novos. É uma relação positiva e espontânea mas que exige uma supervisão constante e regular, fomentando o sentido crítico e capacidade reflexiva sobre os conteúdos apresentados. A inexistência de supervisão e acompanhamento pode favorecer um comportamento mais passivo e pouco crítico face aos conteúdos apresentados.

2. É uma relação que permite a cada criança, em cada momento a exploração de um potencial (in) formativo diverso, facilitando o desenvolvimento de uma capacidade de análise e crítica essenciais ao exercício da sua cidadania. É uma relação que promove a expressão e a criatividade e que permite uma exploração de saberes não exclusivamente centrada em recursos tradicionais. É uma relação distanciada da criança que *olha* os meios de comunicação como instrumentos fundamentais ao conhecimento.

3. Sim, no decurso de uma formação, a propósito de um projecto desenvolvido creio que, na Universidade do Minho.

4. A Educação para os Média é uma necessidade da sociedade moderna. A oferta mais ou menos *descontrolada* de materiais e recursos obriga à necessidade de formar consciências de

forma a dotar cada indivíduo da capacidade de analisar e avaliar criticamente os media enquanto recurso para o conhecimento.

5. Sim.

6. Julgo que é uma actividade de relevante interesse no contexto local, devendo sempre que possível integrar para além das crianças do pré-escolar, o pessoal docente/não docente e as famílias dessas crianças, ainda que de forma indirecta.

7. Sim. Julgo que as autarquias devem desempenhar um papel activo na formação dos seus munícipes, intervindo directamente em áreas que contribuam para um melhor desempenho das suas competências pessoais e sociais. Estas acções, apesar de poderem ser determinantes na tomada de uma consciência mais activa e reivindicativa junto do poder local, permite também elevar os níveis de exigência e desempenho dos serviços locais, favorecendo a qualidade dos serviços.

ENTREVISTA Nº 7

Licenciada em Comunicação Social

Idade: 35 anos

Profissão: Directora/Jornalista do Jornal Local “Notícias de Cambra”

Data: 10 de Outubro de 2006

1. Cada vez mais, as crianças têm uma relação muito directa com os meios de comunicação, sejam eles, a televisão, os vídeo jogos e até algumas revistas específicas de música, de jogos... Essa relação tão directa assume-se na minha opinião pelo facto de os educadores estarem menos tempo em casa, o que permite às crianças uma exploração intensa destes meios. Uma exploração que nem sempre será feita da forma mais conveniente e que peca, muitas vezes, pelo exagero de tempo que as crianças dedicam a estas coisas, colocando de lado outros interesses tão válidos quanto estes, que outrora foram muito explorados e que hoje em dia, estão quase esquecidos.

2. Uma relação saudável será uma relação que preveja um equilíbrio entre o tempo que se despende e a qualidade do que se vê, do que se lê e do que se joga. E o resultado final deveria ser, não só, um ocupar de tempo (como muitas vezes acontece) mas antes, o tirar dessa ocupação de tempo ensinamentos aos mais diferentes níveis

3. Sim, já ouvi falar, nomeadamente no que diz respeito a esta problemática do tempo e da qualidade, que começa a ser tema de preocupação para algumas forças vivas como é o caso de Câmaras Municipais, Escolas, Associações de Pais e outras. Na minha opinião é importante e urgente que se eduque as crianças para os média e essa educação deverá partir de um conjunto de propostas/iniciativas que sendo lúdicas e atractivas consigam embrenhar as crianças e fazê-las ver os pontos negativos e positivos desta massificação dos media.

4. Acho que é muito importante e que é um passo que ao ser tomado por uma autarquia revela uma sensibilidade para esta matéria, que começa a ser preocupante e que necessita de regras. A Biblioteca Municipal é o espaço ideal para um projecto desta natureza. É no meio dos livros e de material audio e video, bem como num local que oferece todas as condições físicas e humanas, que se podem desenvolver actividades desta natureza.

5. Como já disse atrás isso demonstra muita sensibilidade e será, para a maioria o único meio de usufruir dessa educação para os media. As autarquias lidam com um universo de crianças grande e dividido por faixas etárias terão um papel decisivo no seu comportamento futuro face a esta matéria.

6. Envolver as escolas neste projecto e responsabilizar os educadores (pais) para esta matéria seria importante para que o resultado final do projecto fosse o mais satisfatório possível.

ENTREVISTA Nº 8

Licenciado em Engenharia Civil

Idade: 51 anos

Profissão: Autarca – Presidente da Câmara Municipal de Vale de Cambra

Data: 10 de Outubro de 2006

1. Já não tenho filhos pequenos e confesso que estou um pouco desfasado desta realidade, mas a percepção que tenho e aquilo que a experiência me diz é que hoje, mais do que nunca e com maior incidência, as crianças e os jovens já não passam sem os meios de comunicação, nomeadamente com os topos de gama das novas tecnologias como o computador, os dvd's, e outros que lhes permitem ouvir música ou jogar alguns jogos que, curiosamente, apelam à violência, a aventuras desmedidas e à fantasia de poder.

2. Uma relação saudável, se é que é possível existir, passa por educar as nossas crianças num ambiente onde os meios de comunicação não adquiram um papel de supremacia, isto é, de importância exagerada, mais do que aquilo que eles merecem.

3. Não. Sim, creio que se a educação para os media conseguir atingir a tal educação saudável de que falei anteriormente, faz todo o sentido, será pertinente e, pela apresentação desejável de resultado tornar-se-á pertinente.

4. É importante que as Câmaras Municipais saibam aproveitar, potenciar e motivar os seus técnicos para todos os projectos bem elaborados, obviamente, mas que permitam contribuir para a educação e elevação da população. Se bem percebi a educação para os media pretende, neste caso concreto, ganhar espaço em Vale de Cambra, conquistar adeptos, formar e educar crianças num processo que, segundo me diz, trará vantagens na sua aplicação. Assim sendo, a Autarquia só terá a orgulhar-se se desenvolver um projecto como este.

5. Tenho cada vez mais presente, a capacidade de criação e de aplicação de projectos feitos pelas câmaras municipais em prol do desenvolvimento das comunidades. É importante que as Autarquias os desenvolvam pela sua proximidade com os cidadãos, pelo seu conhecimento do terreno, até pelo próprio laço afectivo que tantas vezes liga o técnico ao munícipe e que faz com que seja mais fácil divulgar aquilo que se pretende, promover, fazer passar a palavra... Considero por isso, que é importante que as câmaras municipais promovam a educação para os media, numa altura em que os media e a sua presença na vida das pessoas, e dos jovens e crianças em particular como vimos, assim como é importante que elas promovam iniciativas e actividades que contribuam para a educação a todos os níveis e para a formação cada vez maior.

Anexo 3

Exemplos de Actividades de Educação para os Media

1. Qual é o meu programa?

Nome	Objectivos	Número de Jogadores	Estratégias
<i>Qual é o meu programa?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - permitir uma primeira abordagem à publicidade; - fazer uma primeira distinção entre o programa preferido das crianças e a publicidade - proporcionar partilha de emoções e experiências 	- até 10 crianças	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na primeira fase é visionado um pequeno conjunto (2 ou 3) de desenhos animados, podendo incluir uma visita ao cinema. 2. De seguida as crianças são confrontadas com a existência de publicidade e outras formas de promoção de produtos. 3. É iniciado o denominado “debate” com a pergunta: <i>o que viram e que não fazia parte da história?</i>

2. Pirlimpim a magia faz-se assim!... eu sei como funcionam os media

Nome	Objectivos	Número de jogadores	Estratégias
<i>Pirlimpim a magia faz-se assim!</i>	<ul style="list-style-type: none"> - dar a conhecer os bastidores da produção do programa/filme/desenho animado ou jogo de vídeo. - mostrar que tudo o que as crianças vêem é pré-fabricado, sem no entanto, retirar a magia. - mostrar aos mais pequenos que, com imaginação e com senso, também eles poderão criar o seu próprio herói e a sua própria história. - apresentar a mascote do Projecto, o boneco <i>Pirlimpim</i> 	- Ilimitado, ou seja, é uma actividade que poderá ser desenvolvida com todo o grupo e incluir, inclusive em alguns casos como os Encontros com actores ou produtores, os pais e os educadores	<ul style="list-style-type: none"> - projecção em vídeo dos bastidores de uma produção; - Visita aos próprios estúdios; - Promoção de Encontros com alguns dos actores ou animadores; - alguns bastidores poderão ser apresentados pelo próprio Pirlimpim, como se de uma história se tratasse, previamente delineada e estudada pelos animadores (peça de fantoches, por exemplo); - Consulta e exploração de livros que abordem esta questão.

3. O que acontece a seguir?... os media fazem-me imaginar!

Nome	Objectivos	Número de jogadores	Estratégias
<i>O que acontece a seguir?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - estimular a imaginação das crianças através da idealização de histórias ou de finais de histórias; - dar conta das representações, isto é, das diferentes formas como são abordados determinados assuntos nos media. 	<ul style="list-style-type: none"> - actividade desenvolvida com todo o grupo de participantes no projecto; 	<ul style="list-style-type: none"> - devido à maior complexidade desta actividade relativamente às anteriores, a mesma será aplicada no final da edição de cada projecto. - as perguntas são aplicadas a diferentes formatos de textos (publicidade; um episódio de uma animação conhecida, etc...)

4. Os meus meios preferidos... os media são diferentes!

Nome	Objectivos	Número de jogadores	Estratégias
<i>Os meus meios preferidos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - fazer uma abordagem a todos os meios de comunicação, mesmo aqueles com que as crianças ainda não privam; - dar a conhecer todos os media que existem e os tipos (TV, rádio, jornais, revistas, cinema, vídeo, etc); - noção geral dos meios mais usados pelas crianças em casa ou na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - pequenos grupos de 4 crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Depois de feita a abordagem, cada criança desenha o seu meio de comunicação preferido ou ilustra-o através da colagem de imagens retiradas de revistas e jornais; - Cada criança explica porque gosta mais daquele meio e não de outro; o que pode fazer com aquele meio e quantas vezes o usa e em que situações. - Este jogo pode ainda ser aplicado ao grupo em si, com o auxílio da animadora, sendo que cada grupo elege o seu meio e enumera as razões pelas quais o escolheu.

5. O que eu sinto... os media são uma emoção!

Nome	Objectivos	Número de jogadores	Regras
<i>O que eu sinto...</i>	<ul style="list-style-type: none"> - proporcionar a partilha de reacções emotivas das crianças aos diversos meios de comunicação e ao que é mostrado por eles; - troca de ideias e de experiências acerca de um conteúdo ou texto mediático. 	<ul style="list-style-type: none"> - todos os participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - proporcionar o debate, a discussão e a partilha de ideias, emoções e opiniões das crianças, sendo assim colocadas questões acerca de um filme, uma animação, uma publicidade, parte de um jogo de futebol, ou espectáculo de bailado pré-visionados. - São colocadas questões como: "O que é isto?" "Como é que apareceu?" "O que é que eu vejo e ouço? Cheiro? Toco ou saboreio?" "O que gosto ou no gosto nisto?" "O que penso e sinto acerca disto?" "O que pode o meu amigo pensar?" "O que é que isto me diz sobre a forma como vivem outros meninos?" "E como é que eles se comportam na escola ou na rua?"

Anexo 4



Figura 1 – Logótipo do Projecto de Educação para os Media da Câmara Municipal de Vale de Cambra



Figura 2 – Lona promocional



educação para os media

para ti que tens entre 3 e 5 anos!
fala com os teus pais, irmãos mais velhos
ou professores

na biblioteca municipal de vale de cambra
aos sábados, entre as 14.00h e as 16.30h

visita-nos!

organização

em
educação
para os
media

Figura 4 – Cartaz promocional



Frete



Interior

Figura 5 – Desdobrável dirigido a adultos (frente e interior)